

**FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
NÚCLEO DE SAÚDE
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA
MESTRADO ACADÊMICO EM PSICOLOGIA**

MARIA ROSIMÉRE SALVIANO DE MOURA

“NÃO É ASSIM DE GRAÇA!”: LEI DE COTAS E O DESAFIO DA DIFERENÇA

Porto Velho – RO

2015

MARIA ROSIMÉRE SALVIANO DE MOURA

“NÃO É ASSIM DE GRAÇA!”: LEI DE COTAS E O DESAFIO DA DIFERENÇA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia - Mestrado Acadêmico em Psicologia (MAPSI) da Universidade Federal de Rondônia, como parte dos requisitos para obtenção do título de mestra em Psicologia.

Linha de Pesquisa: Psicologia Escolar e Processos Educativos

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Maria Ivonete Barbosa Tamboril

Porto Velho - RO

2015

FICHA CATALOGRÁFICA
BIBLIOTECA PROF. ROBERTO DUARTE PIRES

M929n

Moura, Maria Rosimére Salviano de.

“Não é assim de graça! ”: Lei de Cotas e o desafio da diferença/
Maria Rosimére Salviano de Moura. - Porto Velho, Rondônia, 2015.
130f.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Ivonete Barbosa Tamboril
Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Fundação Universidade Federal
de Rondônia - UNIR

1. Psicologia. 2. Educação – ações afirmativas. 3. Ensino
público. I. Tamboril, Maria Ivonete Barbosa. II. Fundação Universidade Federal
de Rondônia – UNIR. III. Título.

CDU: 159.9:323.13

Bibliotecária Responsável: Carolina Cavalcante CRB11/1579

FOLHA DE APROVAÇÃO

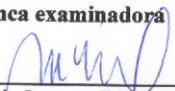
“NÃO É ASSIM DE GRAÇA”: LEI DE COTAS E O DESAFIO DA DIFERENÇA

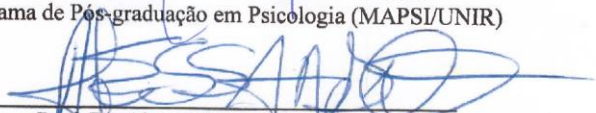
MARIA ROSIMÉRE SALVIANO DE MOURA


Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia - Mestrado Acadêmico em Psicologia (MAPSI) da Universidade Federal de Rondônia, como parte dos requisitos para obtenção do título de mestra em Psicologia.

Linha de Pesquisa: Psicologia Escolar e Processos Educativos

Banca examinadora


Prof.ª Dr.ª Maria Ivonete Barbosa Tamboril
Programa de Pós-graduação em Psicologia (MAPSI/UNIR)


Prof. Dr. Alessandro de Oliveira Santos
Programa de Pós-graduação em Psicologia Social (IPUSP)


Prof.ª Dr.ª Josélia Gomes Neves
Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR)

Aprovada em: 27/08/2015

AGRADECIMENTOS

Ao chegar ao fim deste trajeto, faço meus sinceros agradecimentos às pessoas que contribuíram, me fortalecerem e me apoiaram numa caminhada cheia de aprendizados.

Aos colaboradores desta pesquisa pela disposição em compartilhar suas experiências. Queridos estudantes o convívio com vocês me renova e me traz a esperança de que dias melhores virão.

Aos meus pais e minha família pelo apoio incondicional. Cada conquista tem a força de vocês, por isso compartilho esse título com vocês.

Ao meu companheiro Maurício, grande incentivador da continuidade do meu processo formativo. Generoso, soube entender pacientemente minhas ausências e angústias.

À minha orientadora Ivonete Tamboril. Muito obrigada pela aposta e acolhida, especialmente muito obrigada pelo apoio e carinho dispensado a mim neste trajeto. Sua garra e compromisso ético político me inspiram.

Ao professor Alessandro Santos e a professora Josélia Neves pela disponibilidade, pelas contribuições valiosas na banca de qualificação e em todo o processo de construção deste trabalho. Com vocês os encontros são grandiosos, potencializadores! Muito grata pela generosidade!

Ao IFRO pelo apoio e disposição para análise e aprimoramento de seus processos. À Universidade Federal de Rondônia por possibilitar minha formação na graduação, especialização e agora no Mestrado.

À minha querida equipe de trabalho, os dias de labuta com vocês são mais leves. Muito obrigada pelo apoio e generosidade, muitas vezes me pouparam em função do mestrado, sei que sem este apoio não seria possível e sou muito grata por isso.

Aos amigos e amigas, meus irmãos e irmãs do coração! Nestes últimos dois anos nossos encontros foram reduzidos, mas a torcida de cada um me deixou mais forte.

Aos amigos e amigas que ganhei! Turma MAPSI 2013, obrigada pela generosidade de cada um de vocês, cada momento compartilhado me engrandeceu.

“Ninguém nasce odiando uma pessoa por sua cor de pele ou religião. Pessoas são ensinadas a odiar. E se elas aprendem a odiar, elas podem ser ensinadas a amar”.

(Nelson Mandela)

RESUMO

MOURA, Maria Rosimére Salviano de. “**Não é assim de graça!**”: Lei de Cotas e o desafio da diferença. Porto Velho: UNIR, 2015. 130f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação Mestrado Acadêmico em Psicologia, Fundação Universidade Federal de Rondônia, 2015.

A presente dissertação teve como objetivo analisar o processo de implantação da Lei de Cotas no Instituto Federal de Rondônia, especificamente no *Campus* Porto Velho Calama. Para tanto, a abordagem qualitativa foi considerada a mais pertinente. Os dados foram colhidos por meio de análise documental, entrevistas semiestruturadas e grupo focal. Para organização e sistematização dos dados coletados utiliza-se a análise de conteúdo. Teoricamente o trabalho está orientado pelos estudos desenvolvidos no campo da Educação e da Psicologia, principalmente por trabalhos da Psicologia Social. Os resultados obtidos indicam a existência de limitações e desafios para que a instituição consiga, por meio do mecanismo de cotas, atuar na diminuição das desigualdades existentes na sociedade, potencializando os beneficiários para o acesso a bens materiais e simbólicos. A forma como vem conduzindo a inserção dos estudantes cotistas revela um processo marcado pela omissão em questões cruciais para uma efetiva democratização da instituição. O silenciamento frente a questões de acesso dos estudantes indígenas e o não estabelecimento de mecanismos de acompanhamento do processo de inserção dos estudantes cotistas são questões evidenciadas. Seletividade, meritocracia, homogeneidade das turmas, uniformização de estratégias pedagógicas, expectativas preconceituosas e negativas quanto à capacidade dos cotistas são concepções facilmente encontradas nos discursos e relatos dos profissionais. Em contraposição à construção deste cenário, o posicionamento dos estudantes cotistas em relação a esta condição é concebido como fruto de um direito, em função do processo de desigualdade social vivenciado pelos grupos aos quais pertencem. Bem como, argumentam a manutenção do princípio meritocrático nas cotas, a partir da nova estratégia de atribuição do mérito, na qual as diferenças são consideradas. A condição de estudante oriundo de escola pública é a que encontra maior consenso entre os estudantes como critério para cotas e surge como o fator de maior impacto no processo de escolarização dos mesmos. O critério étnico-racial das cotas, especificamente quanto ao estabelecimento de cotas para negros, revela que os discursos tensionados existentes na sociedade sobre a temática também se manifestam entre os estudantes. Quanto aos processos interacionais estabelecidos entre os estudantes cotistas e não-cotistas, em detrimento das disputas e das concepções negativas que permeiam a temática, não é evidenciado o estabelecimento de processos de diferenciação em relação aos cotistas. Espera-se que este retrato sobre a forma como esta sendo vivenciado o processo de escolarização dos estudantes cotistas na instituição possa promover o reconhecimento da existência de uma omissão institucional em relação aos cotistas e auxiliar a instituição no planejamento de futuras intervenções com vistas à criação de um ambiente institucional capaz de superar tal cenário. Esta superação é essencial para que a Lei de Cotas possa efetivamente potencializar transformações sociais, com alterações no perfil étnico-racial, econômico e sociocultural dos lugares de poder na sociedade brasileira.

Palavras-chave: Ações afirmativas. Ensino público. Relações étnico-raciais. Política pública. Grupo focal.

ABSTRACT

MOURA, Maria Rosimére Salviano de. **“Not so for free!”**: Quotas Act and the challenge of difference. Porto Velho: UNIR, 2015. 130f. Dissertation (Master's Degree) – Program Graduate Academic Master in Psychology, Fundação Universidade Federal de Rondônia, 2015.

This work aimed to analyze the process of implementing the Quota Law at the Federal Institute of Rondônia, specifically in Porto Velho Campus Calama. Therefore, the qualitative approach was considered the most relevant. Data were collected through documentary analysis, semi-structured interviews and focus groups. For organization and systematization of the collected data is used content analysis. Theoretically work is guided by studies conducted in the field of education and psychology, especially for work on the Social Psychology. The results indicate that there are limitations and challenges so that the institution can, through the quota mechanism, act in the reduction of inequalities in society, empowering beneficiaries to access to material and symbolic goods. The way has been conducting the inclusion of quota students shows a process marked by failure to crucial issues for an effective democratization of the institution. Silencing against indigenous students access issues and the failure to establish monitoring mechanisms of the insertion process of the quota students are evidenced issues. Selectivity, meritocracy, homogeneity of the groups, standardization of teaching strategies, biased and negative expectations regarding the ability of shareholders conceptions are easily found in the speeches and professional reports. In contrast to the construction of this scenario, the positioning of quota students in relation to this condition is conceived as the result of a legislation in the light of social inequality process experienced by the groups to which they belong. And argue maintaining the merit principle in the quotas, from the new merit award strategy, in which the differences are considered. The public school originated student status is finding greater consensus among students as a criterion for quotas and stands as the highest impact factor in the educational process of the same. The ethno-racial criteria of quotas, specifically the establishment of quotas for blacks, reveals that existing in society stressed speeches on the subject also manifest among students. As for the interaction processes established between quota students and non-shareholders to the detriment of disputes and negative conceptions that permeate the theme, it is not evident to establish differentiation processes in relation to the shareholders. It is hoped that this picture on how this is experienced the educational process of the quota students in the institution to promote the recognition of the existence of an institutional failure in relation to shareholders and assist the institution in planning future interventions with a view to creating an institutional environment able to overcome such a scenario. This is essential for overcoming the Quota Law can effectively leverage social change, with changes in ethnic-racial, economic and socio-cultural profile of places of power in Brazilian society.

Keywords: Affirmative action. Public education. Ethnic-racial relations. Public policy. Focus Group.

LISTA DE SIGLAS

ADAC	Assessoria de Diversidade e Apoio aos Cotistas
BDTD	Biblioteca Brasileira Digital de Teses e Dissertações
CAAE	Certificado de Apresentação para Apreciação Ética em Pesquisa
CadÚnico	Sistema de Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal
CCN	Centro de Convivência Negra
CFP	Conselho Federal de Psicologia
CNS	Conselho Nacional de Saúde
CONFENEN	Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino
DEM	Partido Democratas
DEPAE	Departamento de Assistência Estudantil
EDUCAFRO	Educação para Afrodescendentes e Carentes
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
GEMAA	Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFRO	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia
MAPSI	Programa de Pós-Graduação Mestrado Acadêmico em Psicologia
MEC	Ministério da Educação
MPF	Ministério Público Federal
OIT	Organização Internacional do Trabalho
PAE	Política de Assistência Estudantil
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PROAC	Programa de Auxílio Complementar
PROASAB	Programa de Atenção à Saúde e Apoio Biopsicossocial
PROASEN	Programa de Acompanhamento Acadêmico e Suporte ao Ensino
PROCAE	Programa de Concessão de Auxílio ao Estudante Colaborador

PROCAL	Programa de Concessão de Auxílio Alimentação
PROCAT	Programa de Concessão de Auxílio Transporte
PROCID	Programa Pró-Cidadania
PRODETEC	Programa de Desenvolvimento Técnico-Científico
PROMON	Programa de Monitoria
PROMORE	Programa de Auxílio à Moradia Estudantil
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PVNC	Pré-Vestibular para Negros e Carentes
REPAE	Regulamento dos Programas de Assistência Estudantil
RFEPCT	Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
SEPPIR-PR	Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República
SISU	Sistema de Seleção Unificada
STF	Supremo Tribunal Federal
SUS	Sistema Único de Saúde
UNEF	Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UNB	Universidade de Brasília
UNEMAT	Universidade do Estado do Mato Grosso
UNIR	Fundação Universidade Federal de Rondônia
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 ASPECTOS HISTÓRICOS DAS AÇÕES AFIRMATIVAS NO BRASIL	20
2.1 As lutas dos movimentos sociais.....	24
2.2 A meritocracia moderna e o estado de democracia racial: noções em xeque	27
2.3 Discursos sobre a implantação de programas de ações afirmativas: polêmicas e manifestações preconceituosas.....	30
2.4 Lei de Cotas: distribuição das vagas.....	34
3 PSICOLOGIA, AÇÕES AFIRMATIVAS E AS RELAÇÕES ÉTNICO- RACIAIS	38
3.1 Psicologia e ações afirmativas.....	38
3.1.1 Estudo do tipo estado da arte	39
3.1.2 Análise dos discursos sobre o sistema de cotas no acesso ao ensino superior	39
3.1.3 Representações sociais de estudantes a respeito do sistema de cotas no acesso ao ensino superior	41
3.1.4 Programas de permanência	42
3.1.5 Interação e a afetividade estabelecida nas relações interpessoais	43
3.1.6 O que os estudos revelam?	46
3.2 Psicologia e as relações étnico-raciais	47
4 MÉTODO	54
4.1 Local da pesquisa.....	54
4.2 A pesquisadora.....	56
4.3 Participantes da pesquisa.....	57
4.4 Instrumentos e procedimentos de coleta de dados	59
4.4.1 Análise documental	60
4.4.2 Entrevista individual.....	61
4.4.3 Grupo focal	62
4.5 Procedimentos de análise dos dados	63
5 LEI COTAS NO IFRO: O ACESSO E A PERMANÊNCIA	65
5.1 Distribuição das vagas e dados de acesso	65
5.1.1 O acesso dos estudantes indígenas	72

5.2 Dificuldades na comprovação de renda.....	75
5.3 Condições para permanência: A Política de Assistência Estudantil.....	77
5.4 Limitações e Desafios	81
6 LEI DE COTAS NO IFRO: O DESAFIO DA DIFERENÇA	83
6.1 O ponto de vista dos profissionais	83
6.1.1 Dificuldades no processo de implantação	83
6.1.2 Necessidade de mudanças institucionais?	86
6.1.3 Mudanças no perfil do estudante	89
6.1.4 A aceitação da Lei de cotas pela comunidade acadêmica	92
6.2 O ponto de vista dos estudantes beneficiados	94
6.2.1 A condição de estudante oriundo de escola pública: um lugar que diferencia.....	94
6.2.2 Negros: as tensões e a autoidentificação de cor/raça.....	98
6.2.3 As relações interpessoais	105
6.2.4 A condição de estudante cotista: um direito a ter direitos	108
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	112
REFERÊNCIAS	117
APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	127
APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para menores.....	128
APÊNDICE C - Roteiro questões orientadoras das entrevistas.....	129
APÊNDICE D - Roteiro questões orientadoras dos grupos focal	130

1 INTRODUÇÃO

A posição socioeconômica e o pertencimento étnico-racial parecem ser aspectos historicamente determinantes no Brasil para o acesso a condições efetivas de desenvolvimento das potencialidades do indivíduo e de possibilidades de participação social paritária entre os diversos grupos (FRASER, 2007). O combate à injustiça social, caracterizado pelo acesso a direitos fundamentais por todos, perpassa o reconhecimento da determinação de categorias sociais como raça, etnia, classe, gênero, dentre outras, na definição de posições sociais ocupadas pelos integrantes dos diferentes grupos.

Especificamente no acesso ao ensino superior público no Brasil tal quadro se revela, sendo um privilégio de poucos. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), censo de 2010, somente 8,31% da população brasileira possuíam o ensino superior completo, em Rondônia este percentual foi de 5,66%, abaixo da média nacional. O ensino superior público no Brasil, tradicionalmente, é lugar de excelência e meritocracia, supondo um processo seletivo neutro, de distribuição natural de talentos.

Os estudantes oriundos das escolas públicas, de famílias de camadas populares e negros, apesar de constituírem grupos majoritários da população brasileira, representam parcelas minoritárias no acesso ao ensino superior. A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) realizada em 2011 demonstrou a partir da análise da média de anos de estudo na faixa etária populacional de 18 a 24 anos de idade, por rendimento familiar *per capita*, que as desigualdades ainda persistem e são significativas. Sendo a média de anos de estudo da população com maior rendimento de 11,7 anos e da população com menor rendimento de 7,7 anos (IBGE, 2012).

A partir da comparação de dados da PNAD dos anos de 2001 e 2011, é verificado que as taxas de ingresso de jovens negros no ensino superior são menores que jovens brancos nos dois anos investigados. Sendo a frequência de jovens brancos no ensino superior em 2001 de 39,6% e em 2011 de 65,7%, no caso dos jovens negros em 2001 o indicador era de 10,2% e em 2011 35,8% (IBGE, 2012). O aumento da frequência observada para os jovens negros no ensino superior, não foi suficiente para alcançar a mesma proporção apresentada pelos jovens brancos dez anos antes, bem como o aumento na taxa de frequência é maior para os jovens brancos do que para os jovens negros.

Desta forma, parece haver outras questões que dificultam o acesso a condições de entrada destes estudantes no nível superior público, e não apenas o esforço individual empreendido, em um sistema de distribuição natural de talentos. Com a implantação da Lei n.

12.711, em 29 de agosto de 2012, conhecida como a Lei de Cotas, é regulamentada nacionalmente uma medida de ação afirmativa, por meio de reserva de vagas para estudantes de escolas públicas, pretos, pardos e indígenas em todo o sistema de educação superior e ensino técnico federal.

A criação deste marco legal está relacionada à mudança do entendimento sobre o processo de construção das desigualdades sociais e sua imbricação com a diversidade, que para Gomes (2012, p. 689) é de teor político e epistemológico:

Trata-se de uma inflexão em nível nacional e internacional provocada por vários fatores, tais como: os questionamentos à globalização capitalista, a construção de uma rede internacional contra-hegemônica, os conflitos étnicos e religiosos na América Latina, Europa e Ásia, a formação e o fortalecimento das redes sociais e das novas mídias com foco na emancipação social, as lutas nacionais e transnacionais pelo direito à terra e ao território. Esses fatores se tornam mais incisivos quanto mais se intensificam, nacional e internacionalmente, fenômenos como: neocolonialismo, racismo, xenofobia, sexismo, homofobia e violência religiosa.

É neste contexto que se estabelecem as lutas pela justiça social, onde diferença e diversidade se tornam temas de debates políticos e intelectuais. Para Gomes (2012, p. 687): “A diversidade, entendida como construção histórica, social, cultural e política das diferenças, realiza-se em meio às relações de poder e ao crescimento das desigualdades e da crise econômica que se acentuam no contexto nacional e internacional.” E em meio a esse complexo processo de relações de poder, o termo diversidade passou a ser usado para a manutenção do *status quo*, produzindo um esvaziamento deste. Para Abramowicz, Rodrigues e Cruz (2011) tal processo se dá por meio da exaltação do conceito de diversidade e do discurso de tolerância que carrega, pressupondo a manutenção intacta das hierarquias e do que é considerado hegemônico. Além disso, é utilizado pelo capital econômico, à medida que se criam cada vez mais produtos e nichos de mercados para atender os diversos públicos.

As autoras defendem que o uso das palavras “diferença” e “diversidade” de forma indiscriminada e como sinônimas tem servido para o esvaziamento político e social do que significam e para o apaziguamento das desigualdades sociais:

A diversidade, portanto, tem se caracterizado como uma política universalista de maneira a contemplar o todo, todas as formas culturais, todas as culturas, como se pudessem ser dialogadas, trocadas, a diversidade é, portanto, o campo esvaziado da diferença. Este campo da diversidade também de alguma maneira é esvaziado, não pela diferença, mas pela desigualdade. Há desigualdades irreconciliáveis, seja de poder, seja das classes sociais, mas isto é obscurecido. Portanto, há muitas maneiras de esvaziar aquilo que são diferenças que é o contrário da construção

identitária, pois cabe às diferenças: borrá-las. Em relação à diversidade supõe-se que a troca se realiza entre homens livres e iguais, o que sabemos não existe. (ABRAMOWICZ; RODRIGUES; CRUZ, 2011, p. 93-94).

Utilizam a perspectiva pós-estruturalista, como demarcador fundamental para diferenciação dos termos e da importância da diferença na construção de identidades. “Para esta vertente, a diferença não se apazigua, já que não é função apaziguar, o que a diferença faz é diferir; a cada repetição extrai uma diferença, ou seja, diferenças geram diferenças.” (ABRAMOWICZ; RODRIGUES; CRUZ, 2011, p. 92-93).

A noção de diferença para a formulação e desenvolvimento de medidas de ações afirmativas é central, visto que por meio de políticas de focalização há o reconhecimento da exclusão socioeconômica causadora de discriminação e vitimização de determinados grupos sociais, bem como há a busca do enfrentamento deste processo por meio do aumento da participação destes grupos no processo político, no acesso a bens materiais e direitos universais e de valorização das diferentes culturas.

Contudo, a ênfase na noção de diferença é um movimento pós-moderno. Candau (2008) ressalta que no processo histórico de tensão entre igualdade e diferença, na modernidade, a luta se dava pela busca da igualdade entre todos os seres humanos, já na pós-modernidade, houve um deslocamento de um polo ao outro, onde o tema da diferença toma notoriedade, busca-se a valorização da diferença, da identidade cultural. No entanto, a autora defende que a mudança de ênfase não deve levar a negação de nenhum dos polos de debate e sim a articulação destes.

Nesta mesma linha de análise histórica, Piovesan (2008) ressalta que a construção dos direitos humanos passou por uma primeira fase de proteção desses direitos marcada pela tônica da proteção geral, que expressava o temor da diferença, o indivíduo era concebido de forma genérica, geral e abstrata, no entanto, tal caracterização negava a particularização de determinados grupos sociais que necessitavam de uma resposta específica e diferenciada para a proteção de seus direitos e atuação nas condições de vulnerabilidade. A virada da ênfase passa a valorizar a busca do direito a diferença, sem, contudo, negar o direito a igualdade. Neste sentido, Santos (2003, p. 458) é crucial: “[...] temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza.”

O conceito de diferença é central para este trabalho, visto tratar da análise da implantação de um marco regulatório que tem como base o estabelecimento de medida de reserva de vagas no acesso às instituições federais de ensino, com vistas à efetiva garantia do

ingresso a essas instituições e do direito à educação de grupos que historicamente têm sido sub-representados. O reconhecimento de diferenças causadoras de desigualdades sociais é a premissa básica no estabelecimento de tal medida. E como lembra Gomes (2012, p. 688) do ponto de vista político e epistemológico o reconhecimento de cidadãos e sujeitos de direitos, pressupõe o reconhecimento destes como “[...] diversos em raça, etnia, credo, gênero, orientação sexual e idade, entre outros.”

No entanto, o campo da diferença como base para o estabelecimento de medidas de garantia de direitos sociais encontra muitas resistências na sociedade brasileira. O interesse em desenvolver este estudo surgiu ao perceber como a aprovação da Lei de Cotas gerou discursos favoráveis e contrários, estes, por vezes, contraditórios e polêmicos, na sociedade como um todo e entre a comunidade acadêmica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO), instituição objeto deste estudo, na qual sou funcionária exercendo a função de psicóloga escolar e sendo responsável por acompanhar e cuidar das relações que se estabelecem no cotidiano escolar. Discursos estes que, por vezes, me angustiavam e continuam a me preocupar.

A busca de uma atuação crítica em relação aos fenômenos escolares sempre foi algo bastante almejado por mim, percebendo as demandas psicológicas a partir de suas inter-relações com as dimensões política, econômica, social e cultural, assim o impacto de um marco regulatório de tal dimensão me pareceu algo bastante importante a ser estudado.

Sabemos que, por muito tempo, os psicólogos que atuavam nas escolas permaneceram alheios aos impactos das políticas públicas nos modos de subjetivação produzidos no âmbito escolar. Todavia, mudanças vêm ocorrendo desde 1980 no campo da Psicologia Escolar e Educacional no Brasil, no qual imensa produção acadêmica discute e apresenta questões referentes a novas formas de atuação e tecem duras críticas ao modelo clínico de atuação do psicólogo frente às demandas educacionais. Propõem uma modalidade de atuação crítica e comprometida com uma concepção política emancipatória, que implica a realização de um trabalho alicerçado na realidade educacional/escolar brasileira (PATTO, 2010, 2005; BOCK, 2003; CHECCHIA; SOUZA, 2003).

Compreendo que a ação do psicólogo precisa estar relacionada ao contexto, suas demandas e a uma perspectiva teórico-metodológica consciente do projeto de sociedade em que está comprometida. Na perspectiva postulada por Zanella (2013) a definição de espaços e temáticas demarcadas e estanques de atuação dos psicólogos, conforme pressupõe a divisão da Psicologia em áreas de atuação de acordo com o lugar de ocupação, deve trazer, ao menos, a implicação da reflexão sobre as consequências sociais e políticas dessa ação, “[...] o local é

demarcado, mas a atuação profissional que defendemos é necessariamente múltipla, posto que assim se caracteriza a realidade.” (ZANELLA, 2013, p. 222).

Em uma perspectiva social crítica, o ser humano é compreendido como histórico e social, se constituindo por meio da rede de inter-relações sociais que se estabelece em uma sociedade, produto e produtor da história e da cultura (VYGOTSKY, 1984/2007). Assim, as relações sociais fornecem elementos para a constituição da identidade, o desenvolvimento de aptidões e aprendizagens e para a transformação social. Desta perspectiva, a forma como se constitui estas relações sociais torna-se uma forte demanda para profissionais que pretendem atuar de forma crítica e consciente. A intervenção do psicólogo em contextos educacionais deve focalizar a construção destas relações no ambiente de escolarização, bem como considerar os vários aspectos aí envolvidos: históricos, econômicos, políticos, sociais. Suas intervenções devem ser pautadas nas análises das situações educativas em sua complexidade (ZANELLA, 2013).

Assim, reconhecer a teia social que gera as desigualdades de oportunidades no acesso às instituições federais de ensino é fundamental para uma atuação crítica e comprometida dos profissionais que compõem esta instituição. Sobretudo para o profissional da Psicologia este posicionamento se faz necessário para uma atuação voltada à problematização de práticas produtoras de obstáculos no processo do desenvolvimento das potencialidades humanas e em busca da construção de espaços possibilitadores da vivência da diferença de forma ética.

Outro aspecto importante, que considero na elaboração da pesquisa e que vem sendo apontando como tema prioritário para o desenvolvimento de pautas e agendas de políticas públicas, é o processo de inserção dos jovens na sociedade brasileira. O Estatuto da Juventude define que o segmento juvenil da população brasileira é compreendido pelo grupo etário de 15 a 29 anos (BRASIL, 2013). Segundo o Censo de 2010 esta população equivale a 51,3 milhões de jovens, cerca de $\frac{1}{4}$ da população do país (IBGE, 2010), por si só, este indicador já adverte para a necessidade de um olhar atento para a juventude brasileira.

O IFRO é composto, majoritariamente, por estudantes jovens, sendo importante uma pequena caracterização do público que frequenta a instituição. No último levantamento socioeconômico realizado no *Campus* Porto Velho Calama, que incluiu a totalidade dos estudantes, no ano de 2013, constatou-se que 76% dos estudantes estavam da faixa etária de 15 a 29 anos, 16% abaixo desta faixa etária (entre 13 e 14 anos) e 8% acima. Quanto ao sexo, 60% são do sexo masculino, 39% do sexo feminino e 1% não responderam. Quanto à cor/raça, 59,6% se declaram pardos, 26,9% brancos, 8,4% pretos, 2,3% amarelos e 0,008% indígenas. O levantamento mostra que 20% dos estudantes trabalham e contribuem para renda

familiar. Quanto à religião, 44,1% dos estudantes são evangélicos e 38,5% são católicos, sendo estas as religiões que se destacam.

Um dos aspectos que tem endossado mais ainda a focalização de estudos e políticas públicas para a juventude são as altas taxas de violência registradas no país contra jovens. A Secretaria-Geral da Presidência da República, no âmbito da Secretaria Nacional de Juventude divulgou dados sobre a vulnerabilidade juvenil à violência, referentes à faixa etária de 12 a 29 anos de idade, em que foram incluídos na amostra da pesquisa todos os municípios do Brasil que, em 2012, possuíam mais de 100 mil habitantes. As dimensões consideradas para a construção dos indicadores foram: violência entre os jovens, frequência à escola e situação de emprego, pobreza no município e escolaridade. No município de Porto Velho o índice de vulnerabilidade a violência foi considerado alto (0,484), sendo o indicador de pobreza o de maior impacto. No entanto, no contexto nacional o problema dos homicídios é considerado o principal determinante de maiores vulnerabilidades juvenil (BRASIL, 2015).

Além disso, de forma inédita, um segundo conjunto de indicadores foram construídos considerando o recorte racial, em que é dimensionada a vulnerabilidade juvenil à violência de acordo com o risco relativo de jovens negros e brancos serem vítimas de assassinatos. É verificada uma prevalência nacional, em que jovens negros são mais vítimas de assassinatos do que jovens brancos. Em média, jovens negros têm 2,5 mais chances de morrer por assassinato do que jovens brancos no país, caracterizando um estado de extrema vulnerabilidade da população jovem negra, atualmente, no Brasil. O Estado de Rondônia apresentou um indicador menor do que a média nacional (1,8), contudo o nível de risco à violência contra jovens negros ainda é maior do que contra jovens brancos (BRASIL, 2015).

Dar visibilidade as características da juventude brasileira, apontando suas necessidades e os processos de exclusão e inserção marginal que possam estar vivenciando se torna uma demanda legítima para as reflexões acadêmicas. Este estudo é permeado por esta preocupação.

Além disso, a temática das ações afirmativas nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia quase não tem sido exploradas em publicações científicas. Em levantamentos realizados junto às produções acadêmicas da Biblioteca Brasileira Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e às publicações da base de dados SciELO não foram encontrados trabalhos que retratassem medidas de ações afirmativas ou cotas nestas instituições. Apenas um estudo foi realizado e publicado por pesquisadoras do IFRO (WANDROSKI; COLEN, 2014), este abordou, por meio de pesquisa quantitativa, o panorama da reserva de vagas de ações afirmativas a partir da publicação da Lei de Cotas e da

reserva de vagas para pessoas com deficiência. É possível que esta lacuna na produção de conhecimento seja em função da recente aprovação da Lei e da reestruturação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), que criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia em 2008.

Desta forma, produzir conhecimento sobre as formas como estão sendo vivenciados os processos de escolarização dos estudantes cotistas, sobre as ações que o governo federal e as instituições de ensino têm desenvolvido para garantir o acesso, permanência e sucesso escolar destes estudantes, bem como sobre os funcionamentos institucionais que podem contribuir para uma vivência ética da diversidade ou para a instrumentalização de relações que reproduzam modos de agir e pensar que sustentem a discriminação e o preconceito, dificultando a promoção da igualdade social, torna-se uma demanda de estudos emergente e urgente no campo da Psicologia, assim como em outras áreas do conhecimento.

Com este compromisso, neste estudo levanto os seguintes questionamentos: Quais são os principais marcos históricos da Lei de Cotas no Brasil? O acesso dos grupos contemplados pela Lei de Cotas tem sido garantido? Que ações são desenvolvidas no IFRO para garantirem a permanência e o sucesso escolar dos estudantes na condição de beneficiários da Lei de Cotas? O que pensam os profissionais do IFRO sobre a Lei e sua trajetória na instituição? Como os estudantes se percebem na condição de beneficiários da Lei de Cotas, ou seja, estudantes cotistas? Como têm sido estabelecidas as relações interpessoais entre os estudantes na condição de cotistas e a comunidade acadêmica?

Assim, este estudo tem como objetivo geral analisar o processo de implantação da Lei de Cotas no IFRO, especificamente no *Campus* Porto Velho Calama. Desdobrando esta intenção geral nos seguintes objetivos específicos:

- ✓ Identificar os principais marcos históricos da Lei de Cotas no Brasil.
- ✓ Levantar dados sobre o acesso de estudantes na condição de beneficiários da Lei de Cotas no IFRO, bem como sobre ações desenvolvidas para acompanhar a permanência e possibilitar o sucesso escolar destes estudantes.
- ✓ Conhecer o que pensam os profissionais do IFRO sobre a Lei e sua trajetória na instituição.
- ✓ Identificar aspectos da experiência de escolarização vivenciada pelos estudantes cotistas na instituição.

Este trabalho está estruturado para responder a tais questionamentos e objetivos. Na próxima seção, apresento aspectos históricos das ações afirmativas no Brasil, enfocando a influência dos movimentos sociais, das ações afirmativas e da Lei de Cotas na desconstrução dos ideais tradicionais de meritocracia e do mito da democracia racial, bem como abordo

discursos, polêmicas e manifestações preconceituosas sobre a implantação do sistema de cotas, por fim apresento a estruturação da Lei de Cotas e seu desafio de abarcar categorias sociológicas complexas como classe, raça e etnicidade.

Na terceira seção busco aproximar a temática das ações afirmativas e das relações étnico-raciais com a Psicologia a partir do levantamento de estudos publicados em periódicos de Psicologia que se dedicaram a temática das ações afirmativas no acesso às instituições federais de ensino. Em seguida, aponto as contribuições da Psicologia na produção de conhecimento sobre a temática das relações étnico-raciais. A seção é permeada pela reflexão a respeito de como estas temáticas interpelam a atuação dos psicólogos nas instituições federais de ensino.

Na quarta seção, discorro sobre o processo de elaboração da pesquisa, enfocando a abordagem metodológica utilizada, o local da pesquisa, os participantes, o detalhamento dos procedimentos e instrumentos utilizados na coleta de dados e o processo de análise.

Sequencialmente, na quinta e sexta seções, apresento e analiso os dados produzidos. Na quinta seção, a partir da análise documental, enfoco os dados de acesso e como o IFRO está atuando para possibilitar a permanência dos estudantes cotistas. Na quinta seção apresento dados produzidos nas entrevistas com os profissionais da docência e gestão, bem como dados produzidos a partir dos grupos focais realizados com os estudantes cotistas e faço a discussão destes a partir de construção de categorias temáticas. E por fim, na última seção teço algumas considerações finais sobre o trabalho.

Espero que, seja possível, com este trabalho, compreender a importância de estudos sobre o tema para que possamos ampliar os conhecimentos sobre o processo de inserção dos cotistas nas instituições federais de ensino. Além disso, que possa auxiliar a instituição no planejamento de futuras intervenções com vistas à criação de um ambiente institucional, verdadeiramente, inclusivo e receptivo às diferenças.

2 ASPECTOS HISTÓRICOS DAS AÇÕES AFIRMATIVAS NO BRASIL

Fatores como classe, raça e etnia foram determinantes fundamentais na forma como historicamente determinados grupos sociais vivenciaram o processo de escolarização no Brasil, uma história marcada pela negação do acesso e pela inclusão marginal, especialmente as populações negra e indígena sofreram tais processos e seus efeitos cumulativos que geraram a exclusão/inclusão marginal a outros espaços da sociedade.

Entre o conjunto de violações de direitos que a escravidão promoveu no Brasil encontra-se a interdição à educação formal, tal situação era justificada no Art. 6º da Constituição de 1824, visto que a população negra era em larga escala africana de nascimento e só podiam frequentar a escola formal os cidadãos brasileiros. A Reforma Couto Ferraz de 1854 instituiu a obrigatoriedade da escola primária para crianças maiores de 07 anos e a gratuidade das escolas primárias e secundárias da Corte, contudo, nas escolas públicas não seriam admitidas crianças escravas e nem com moléstias contagiosas, além disso, não havia a previsão de instrução para adultos.

Silva e Araújo (2005) retratam esta história de interdição, mesmo após a abolição da escravidão, a partir da releitura das reformas educacionais dos séculos XIX e XX e sugerem que é possível deduzir que:

[...] a população negra teve presença sistematicamente negada na escola: a universalização ao acesso e a gratuidade escolar legitimaram uma “aparente” democratização, porém, na realidade, negaram condições objetivas e materiais que facultassem aos negros recém-egressos do cativeiro e seus descendentes um projeto educacional, seja este universal ou específico. (SILVA; ARAÚJO, 2005, p. 71).

Os autores retratam ainda que as primeiras oportunidades efetivas de educação escolar para população negra aconteceram por meio do ensino popular e do ensino profissionalizante. As ações do Estado tiveram como foco a educação voltada para o labor. E a partir da escolarização de pequena parcela da população negra tornam-se munidos para realizar as primeiras reivindicações sociais no período pós-abolição e para as primeiras mobilizações com o surgimento dos movimentos negros, que teve forte repercussão na década de 1920. Dentre as mobilizações de ações educacionais a implantação de uma escola pela Frente Negra Brasileira (SILVA; ARAÚJO, 2005).

No caso da população indígena, foi no processo de colonização que se iniciou o contato dos indígenas com a educação escolar, em ações promovidas por entidades religiosas, mas também por ações desenvolvidas pelo Estado laico, e em certo período foram

desenvolvidas ações do Estado em parceria com missões evangélicas. Em comum a todos esses projetos havia a intenção de transformação da identidade e modos indígenas, seja pela catequização ou evangelização, seja pelo projeto de civilização. Assim, na maior parte da história da educação escolar indígena os serviços educacionais foram oferecidos com a intenção de mudança da identidade indígena com fim à integração a sociedade que os envolviam (COHN, s/d).

Somente na década de 1970, que modelos alternativos aos projetos integracionistas surgem, a partir da influência dos movimentos indígenas. O modelo de educação diferenciada proposto por estes projetos tem seu reconhecimento legal e jurídico assegurado a partir da Constituição de 1988, apesar de permanecer em constante debate e possuir como desafio a pluralidade de culturas e etnias indígenas. A educação diferenciada não é um projeto uniforme e consensual entre as etnias indígenas, “[...] tendo em comum apenas a certeza adquirida por eles de que, para melhor viver no Brasil, devem dominar alguns dos conhecimentos que embasam grande parte de nossas relações, especialmente as jurídicas.” (COHN, s/d, p. 3). Assim, o domínio da produção do conhecimento ocidental está diretamente relacionado à conquista de uma inserção social mais justa no mundo contemporâneo, a garantia de direitos e automaticamente a uma maior autonomia.

Uma das formas que o estado brasileiro encontrou para responder às reivindicações históricas dos segmentos organizados é o desenvolvimento de medidas de ações afirmativas que visam diminuir as desigualdades e discriminações existentes historicamente e vivenciadas por determinados grupos sociais. O Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa (GEMAA) define as ações afirmativas como:

[...] políticas focais que alocam recursos em benefício de pessoas pertencentes a grupos discriminados e vitimados pela exclusão sócio-econômica no passado ou no presente. Trata-se de medidas que têm como objetivo combater discriminações étnicas, raciais, religiosas, de gênero ou de casta, aumentando a participação de minorias no processo político, no acesso à educação, saúde, emprego, bens materiais, redes de proteção social e/ou no reconhecimento cultural (GEMAA, 2011, p. 1).

O sistema de cotas é uma das medidas que podem compor uma política de ação afirmativa, no entanto pode assumir diversos formatos, desde o desenvolvimento de ações que visem à promoção da igualdade material e de direitos básicos de cidadania até medidas de valorização étnica e cultural.

O reconhecimento legal da importância de tais medidas no acesso às instituições federais de ensino se estabelece por meio da promulgação da Lei de Cotas, um marco

regulatório que reafirma o direito à educação a todos, em função da constatação da sub-representação de determinados grupos sociais no acesso às instituições federais de ensino, historicamente as de nível superior. O reconhecimento absoluto de uma problemática social e do seu valor sociocultural justificam a criação de leis:

Com efeito, as ideias e iniciativas que impulsionam os governantes, os parlamentares e mesmo o povo, no sentido de exercerem suas prerrogativas de elaborar projetos de lei, nos termos da Constituição Federal, são motivadas por valores sociais sentidos pelo governante, parlamentar ou grupo de cidadãos, ou resultantes da observação direta da sua necessidade. (SCHMIEGUEL, 2010, p, 133).

Assim, a construção de um marco regulatório, como uma Lei, tem um valor fundamental para a garantia de direitos, pois estabelece a obrigatoriedade de seu cumprimento. As políticas públicas também devem atuar assegurando direitos. Para Souza (2006, p. 26): “A formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real.” Sendo os programas e ações propostos pelos governos os modos de operacionalizar as diretrizes de uma política pública.

Portanto, com a implantação da Lei de Cotas a medida de ação afirmativa no acesso às instituições federais de ensino toma um patamar de política social de Estado de reconhecida necessidade, não dependendo exclusivamente de ações e programas de governo para seu desenvolvimento.

A aprovação da Lei é considerada um passo importante para a democratização das instituições federais de ensino, contudo, cabe ressaltar o processo longo de mobilização social que envolveu tal conquista. As discussões em torno das ações afirmativas se intensificaram no Brasil na década de 1980, facilitadas pelo processo de redemocratização do país e pelos movimentos sociais que reivindicavam a garantia de direitos fundamentais para grupos politicamente minoritários.

Alguns acontecimentos centrais são destacados por Moehleck (2002) para caracterizar este período e o parcial reconhecimento por parte do Poder Público da existência de problemas de discriminação vivenciados por grupos populacionais específicos, sendo eles: a primeira formulação de um projeto de lei que estabeleceria mecanismos de compensação para a população negra, dentre as ações propunha-se a reserva de vagas no acesso ao serviço público, contudo, o projeto de Lei nº. 1.334, de 1983, do deputado federal Abdias Nascimento não foi aprovado pelo Congresso Nacional; a criação em 1988 da Fundação Cultural Palmares, em função das manifestações por ocasião do Centenário da Abolição, fundada com

a atribuição de promover ações de apoio à ascensão social da população negra; o estabelecimento de medidas de proteção do mercado de trabalho da mulher e a reserva percentual de cargos e empregos públicos para deficientes, a partir da promulgação da Constituição Brasileira em 1988.

Em 2001, aconteceu em Durban na África do Sul a III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, que ficou conhecida como a Conferência de Durban, o evento foi um marco internacional na luta pelo respeito à diversidade e aos direitos humanos. No Brasil, teve importância fundamental para a formulação do Estatuto da Igualdade Racial e para a criação, em 2003, da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República (SEPPIR-PR), esta com a missão de formular, coordenar e articular políticas e diretrizes para a promoção da igualdade racial.

Também influenciou a definição de diversos mecanismos para promoção da justiça racial, entre eles, o aprofundamento da discussão sobre o sistema de classificação de cor ou raça utilizada nas pesquisas domiciliares realizadas pelo IBGE, onde no Censo Demográfico de 2010 o levantamento dos dados estatísticos de cor ou raça é ampliado a todos os domicílios brasileiros e pela primeira vez, quando o respondente se identificava como indígena passou a haver uma segunda indagação sobre sua etnia e língua falada (PETRUCCELLI, 2013).

O Brasil apresentou na Conferência de Durban a proposta de um programa com a criação do sistema de cotas raciais no acesso às universidades públicas brasileiras, gerando muita polêmica e discussão na comunidade acadêmica e na população em geral. Apesar das divergências na opinião pública, em 9 de novembro 2001, no Estado do Rio de Janeiro foi criada a Lei Estadual nº. 3.708, que estabeleceu a reserva de 40% das vagas para estudantes “negros” e “pardos”, a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e a Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF) tornaram-se as primeiras a estabelecerem o sistema de cotas raciais no acesso ao ensino superior no Brasil. Em ambas já havia sido instituído no ano anterior, por meio da Lei Estadual nº. 3.524, de 28 de dezembro de 2000, a reserva de 50% das vagas para estudantes de escolas públicas (DAFLON, FERES JUNIOR, CAMPOS, 2013).

Em 2001 a Universidade do Estado do Mato Grosso (UNEMAT) também de forma pioneira, dá uma grande contribuição para o processo de inclusão social de grupos politicamente minoritários, ao criar cursos específicos para docentes indígenas por meio do Decreto nº. 1.842/1997. Para Neves (2012a, p. 1) tal ação contribuiu para a “[...] revisão das

relações entre os povos indígenas e o Estado brasileiro ao propor um modelo de formação diferenciada para docentes indígenas.”

Em 2003 o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade de Brasília (UNB) decidiu implantar nos seus processos seletivos o sistema de reserva de vagas com o critério racial, tornando-se a primeira universidade federal a adotar tal recorte no ano de 2004. Nos anos posteriores, outras instituições estaduais e federais de ensino superior, fizeram uso de sua autonomia universitária e também adotaram critérios socioeconômicos e raciais nos seus processos seletivos. Até a implantação da Lei de Cotas das 96 universidades públicas brasileiras, 70 já tinha implantado programas de ações afirmativas, sendo 44% federais e 56% estaduais (DAFLON, FERES JUNIOR, CAMPOS, 2013).

A implantação de medidas de ações afirmativas no Brasil teve como influências fundamentais as reivindicações dos movimentos sociais, sobretudo das representações da população negra e indígena, conforme serão retratadas a seguir.

2.1 As lutas dos movimentos sociais

A discriminação étnico-racial sofrida historicamente por negros e indígenas, torna-se determinante do lugar ocupado por tais grupos no Brasil. Santos (2005) ressalta que no caso dos negros a superação da condição de exclusão e miserabilidade vivenciada pela maioria colocava a necessidade de criação de técnicas sociais que promovessem melhorias nas condições de vida e a mobilidade social vertical, em que a valorização da educação formal foi uma das técnicas sociais desenvolvidas. A análise apontada pelo autor também pode ser aplicada aos grupos indígenas, nos quais o domínio da produção do conhecimento ocidental se fez essencial para sobrevivência destes povos a partir do processo de colonização sofrido.

Os Movimentos Sociais Negros e Indígenas constituem-se meios fundamentais pelos quais se organizam as lutas destes grupos. Entre as suas diversas pautas de reivindicações possuem historicamente, a de acesso justo à escolarização, especialmente, a democratização do acesso a universidades públicas no Brasil, divulgando e discutindo a desigualdade racial existente neste acesso.

A organização política do Movimento Negro se intensificou no Brasil nos primeiros anos de 1980, onde manifestações nas ruas e ações institucionais começaram um processo de denúncia do mito da democracia racial. Em 1988, ano do Centenário da Abolição, da Assembleia Constituinte e criação da Fundação Cultural Palmares como órgão representativo da população negra no Ministério da Cultura, o Movimento Negro Brasileiro manifesta-se em

tudo território nacional protestando e reivindicando o desenvolvimento de políticas públicas voltadas à inclusão social (BARBOSA, 2011).

A Marcha Zumbi dos Palmares Contra o Racismo, Pela Cidadania e a Vida, realizada no dia 20 de novembro de 1995, em Brasília-DF, com cerca de 20 mil manifestantes representou um marco na luta política do Movimento Negro e foi entregue ao Presidente da República um documento intitulado Programa para Superação do Racismo (BARBOSA, 2011). Em 2005, o Movimento Negro realizou a Marcha Zumbi + 10, por duas vezes, uma em 16 de novembro e outra em 22 de novembro, como pauta de reivindicações tiveram o reconhecimento do conceito de reparação como eixo principal para superação do racismo e solicitavam que fossem cumpridas as orientações da Declaração e do Programa de Ação da III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata (RIBEIRO, 2013). A partir desta Conferência há um movimento de intensificação das mobilizações para que o Estado adotasse as medidas de discriminação positiva a fim de combaterem as desigualdades raciais, conforme pactuado, especialmente medidas de ações afirmativas no acesso ao ensino superior público.

Outra ação de problematização do processo de inclusão marginal da população negra e carente é feita no final de 1992 com a criação do Pré-Vestibular para Negros e Carentes (PVNC), na baixada fluminense do Rio de Janeiro, o movimento questionava a elitização das universidades públicas e o baixo percentual de inserção de estudantes negros. Em 1993 surge como dissidência do PVNC o movimento social Educação para Afrodescendentes e Carentes (EDUCAFRO) em São João do Meriti – RJ, atualmente a organização possui atuação no Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais. Além da oferta de curso pré-vestibular, desenvolve o trabalho de parceria com as universidades particulares em busca de bolsas de estudos para os estudantes vinculados ao movimento, bem como atua fortemente nas reivindicações por acesso justo para população negra às universidades públicas brasileiras (SIQUEIRA, 2011).

O Movimento Indígena, por sua vez, por meio de suas diversas organizações desde 1970 vem lutando em busca da defesa e reconhecimento de direitos, entre eles, a garantia do direito à educação específica e diferenciada, “[...] foram diretamente responsáveis por mobilizar grande parte das mudanças ocorridas na legislação, especialmente a partir da Constituição Federal de 1988.” (JODAS, 2012, p. 32).

Em 1991, o Ministério da Educação (MEC) assume a responsabilidade pela educação indígena, anteriormente sob a tutela da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), acontecimento considerado um grande avanço por efetivar a educação indígena como política pública, bem como, pelo começo do envolvimento de especialistas de organizações indigenistas e indígenas

na participação e intervenção “[...] nos conteúdos e nos procedimentos de elaboração dos documentos oficiais e na legislação da Educação Escolar Indígena no país.” (ALMEIDA, 2010, p. 26).

A partir do contexto de estruturação da Educação Escolar Indígena, surge a necessidade de formação de professores indígenas, criando-se a primeira via de acesso de indígenas ao ensino superior e demandando a criação de cursos específicos de Licenciaturas Interculturais (JODAS, 2012), posteriormente a demanda de acesso às diversas formações em nível superior e pós-graduação se estabelece de forma indiscriminada.

A luta pela garantia do direito a uma educação escolar de fato específica e diferenciada ainda continua forte na pauta do Movimento Indígena, com ações de cunho nacional e locais. No ano de 1997 a Conferência Ameríndia de Educação Escolar Indígena reuniu em Cuiabá “[...] mais de novecentos professores oriundos de nove países e representando quase uma centena de Povos Ameríndios.” (SECCHI, 2012). Entre as pautas de reivindicações encontra-se a busca por currículos específicos para as escolas das aldeias, o cumprimento dos direitos estabelecidos na Constituição Federal de 1988, a formação dos professores com base no intercâmbio de experiências locais e regionais, a valorização da história e cultura dos povos indígenas, com uma correta veiculação na sociedade (GRANDO, 2000). O evento tornou-se um marco no processo de formação de professores indígenas.

Em âmbito local, também ocorrem processos reivindicatórios por parte das comunidades indígenas de Rondônia. Dentre as demandas educacionais, as reivindicações por formação para docentes indígenas e uma melhor estruturação da rede escolar indígena no estado. Neves (2012b) registra as reivindicações e repercussões do Movimento Indígena em Rondônia pela criação da Gerência de Educação Escolar Indígena, em que de forma reiterada diversos povos indígenas¹ se unem em busca de condições adequadas para a expansão da rede no estado.² Neves (2013) retrata também o amplo processo de mobilização realizado para a implantação do Curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural destinado à formação de docentes indígenas no *Campus* de Ji-Paraná, da Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR), o mesmo foi aprovado em 24 de outubro de 2007 pelo conselho universitário através da Resolução Nº. 9 e contou com a participação ativa e conjunta de representantes da UNIR favoráveis a implantação do curso, de representantes das comunidades indígenas e da sociedade civil organizada de Ji-Paraná.

¹ Por meio da Coordenação da União das Nações e Povos indígenas de Rondônia, Noroeste do Mato Grosso e Sul do Amazonas (CUMPIR), Organização dos Professores Indígenas de Rondônia (OPIRON) e Núcleo de Educação Escolar Indígena de Rondônia (NEIRO) (NEVES, 2012b).

² A criação da Gerência ainda encontra-se como pauta de reivindicação, não sendo implantada até o momento.

As lutas não têm sido ganhas de maneira fácil, os movimentos sociais negros e indígenas ainda enfrentam grandes desafios, mas construíram fortes estratégias de resistências ao processo de negação das consequências da história de escravização e do processo colonialista vivenciado:

Ao se destituir um povo de história, na medida em que suas peculiaridades são desconsideradas, o passado é esquecido e a compreensão do presente torna-se fragmentária e é prejudicada. É nesse sentido que representantes dos movimentos negros e indígenas, no Brasil, contestam a harmonia mestiça em contraposição à óbvia constatação do preconceito construído historicamente contra etnias negras e indígenas. (GUARNIERI; MELO-SILVA, 2007, p. 72).

Se falo de lutas, significa que há movimentos opostos, que não reconhecem como legítimas as reivindicações destes movimentos sociais ou tentam minimizá-las. No caso das medidas de ações afirmativas no acesso ao ensino superior a noção moderna de meritocracia e o mito democracia racial tiveram um forte papel ideológico, utilizado nas argumentações contrárias às lutas destes grupos sociais.

2.2 A meritocracia moderna e o estado de democracia racial: noções em xeque

As ações afirmativas instituídas no acesso às instituições federais de ensino perturbam, para Moehlecke (2004a, p. 8):

[...] não apenas a noção moderna de igualdade e justiça, segundo o qual a distribuição de bens e posições sociais seria baseada no indivíduo e em seus méritos e talentos naturais, mas também a ideologia brasileira de mestiçagem e da democracia racial, constitutiva de nossa identidade e unidades nacionais onde não haveria espaço para divisões ou diferenciações de raça.

A referida autora desenvolveu um estudo que buscou compreender as percepções formadas por estudantes da Universidade de São Paulo (USP) e estudantes de três cursos preparatórios para o vestibular, sem fins lucrativos, destinados à população em condição de vulnerabilidade socioeconômica, a respeito da medida de ação afirmativa no processo seletivo para ingresso nos cursos da UERJ. Analisou o que motiva esses estudantes a apoiá-la ou não. Os resultados demonstram que o pertencimento universitário é a variável de maior relevância ao não apoio às cotas e às modificações no vestibular, desta forma o *status* universitário aparece como questão central, talvez porque o modelo em vigor assegure a reprodução de vantagens da maioria deste grupo de estudantes, que no caso específico da pesquisa não representa o público beneficiário do sistema de cotas.

No entanto, a variável que apresenta maior consenso entre os estudantes dos cursos pré-vestibulares e os estudantes da USP é o mérito individual, considerado de maior relevância do que as noções de igualdade ou os posicionamentos políticos destes estudantes.

O modelo de vestibular no acesso ao ensino superior parece ser o lugar de legitimação do mérito, em uma sociedade que prega a noção moderna de igualdade e justiça baseada na distribuição de bens e posições sociais em função do esforço e talentos individuais.

O sociólogo François Dubet (2004, p. 544), postula que “[...] o mérito pessoal é o único modo de construir desigualdades justas, isto é, desigualdades legítimas, já que as outras desigualdades, principalmente as de nascimento, seriam inaceitáveis.” Desta forma, as desigualdades sociais estão no cerne da concepção de estado democrático liberal, pois uma sociedade que postula o princípio da igualdade, em um modelo econômico estruturalmente desigual, o faz mascarando as desigualdades por meio do princípio da meritocracia.

Apregoa-se que a meritocracia é um modelo justo, pois as “oportunidades” são dadas para todos, cabendo a cada indivíduo a responsabilidade pelo seu destino, por suas vitórias e derrotas, bem como pelo desenvolvimento de suas potencialidades. Sendo assim, o fracasso torna-se responsabilidade do indivíduo e não de um sistema social injusto. A noção do mérito serve à manutenção das desigualdades sociais e étnico-raciais, pois reforça a ideia de responsabilização do indivíduo pela sua trajetória pessoal e escolar, ignorando as discriminações étnico-raciais e desvantagens socioeconômicas.

Apesar da afirmação de Dubet (2004, p. 545) de que “[...] nenhuma escola consegue, sozinha, produzir uma sociedade justa”, sendo função social da mesma a transmissão e produção de conhecimentos científicos, capazes de promoverem um salto qualitativo na interpretação de mundo realizada pelos indivíduos, a escola pode se constituir em lugar de discussão e problematização de velhas ideias, contrapondo “verdades” hegemônicas comprometidas com o interesse de poucos, com a produção de conhecimento em prol da superação do modelo vigente de cultura, da justiça social e do bem viver humano, independente das diferenças, tal como defende Freire (2000, p. 67):

Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda. Se a nossa opção é progressista, se estamos a favor da vida e não da morte, da equidade e não da injustiça, do direito e não do arbítrio, da convivência com o diferente e não de sua negação, não temos outro caminho se não viver plenamente a nossa opção. Encará-la, diminuindo assim a distância entre o que dizemos e o que fazemos.

Com a implantação das ações afirmativas no acesso ao ensino superior público, há a busca do reconhecimento dessas diferenças e uma alteração na forma de se conceber o mérito,

ao se admitir que determinados grupos sociais vivenciem processo desiguais de escolarização e acesso aos bens culturais e sociais que os impossibilitam de competir em condição de paridade com os demais grupos sociais. Não há uma mudança na forma de estabelecimento do mérito, ou seja, não houve mudanças nos procedimentos de admissão nas instituições federais de ensino, feitos por meio das tradicionais provas admissionais, no entanto, a competição passa a ser dentro de cada grupo beneficiário e o mérito é dado entre estudantes que competem em maior condição de paridade.

Outra noção interpelada pelas ações afirmativas é o estado de democracia racial vivenciado no Brasil, apesar de passados quase meio século da denúncia da farsa que tal ideia representa (FERNANDES, 1972/2007), parece ainda haver fortes resquícios desta farsa na atualidade. Florestan Fernandes foi um dos grandes pesquisadores a defender que a proclamação de estado democrático vivenciado por brancos, negros e mestiços no Brasil, no século XX, não passava de “[...] uma distorção criada no mundo colonial, como contraparte da inclusão de mestiços no núcleo legal das ‘grandes famílias’ – ou seja, como reação a mecanismos efetivos de ascensão social do ‘mulato’.” (FERNANDES, 1972/2007, p. 43). O processo de miscigenação tornou-se então, um paradigma de integração social e resultado de um suposto processo de fusão e igualdade racial, no qual eram estabelecidas relações raciais pacíficas e não preconceituosas. Para o autor, a difusão desta ideia só serviu para beneficiar a hegemonia da raça dominante, a branca, ao negar os efeitos de séculos de escravidão a que negros foram submetidos.

Schwarcz (2007) considera que os estudos de Florestan Fernandes e Roger Bastide desautorizavam o consenso de um paraíso racial vivenciado no Brasil, ao conceberem as relações raciais como estruturas sociais e modelos de exclusão. No entanto, a autora adverte: “Resta pensar, porém, por que o mito, apesar de desconstruído, continua operante.” (SCHWARCZ, 2007, p. 21). Qual o modelo de sociabilidade que sustenta esta experiência?

Ao mesmo tempo que convivemos, não com a realidade, mas com um ideal de democracia racial, um racismo brutal vigora entre nós. Assim, demonstrar as falácias de mito talvez seja tão importante quanto refletir sobre sua eficácia, enquanto representação, e acerca da dificuldade que temos de lidar com o tema. Não se “manipula” ou “dissimula” apenas o mito. Mesmo se tomarmos as respostas obtidas pelo sociólogo em sua primorosa pesquisa de campo, pode-se dizer que é a ambivalência e a ambiguidade que impregnam tais reações (presentes também na literatura e no teatro negro), revelando como mitos só são eficazes porque fazem sentido numa comunidade imaginada e partilhada. (SCHWARCZ, 2007, p. 21-22).

Assim, novos contornos são dados a esta ideia, em tempos atuais, a valorização da dimensão econômica em detrimento/negação da dimensão racial na produção de

desigualdades é uma forma de atualização da ideia e do preconceito que carrega (SCHWARCZ, 2007). Conforme retratadas no tópico anterior, as lutas dos movimentos sociais ainda se mantêm muito fortes em busca da superação das desigualdades étnico-raciais, dos efeitos da história de escravidão e colonização a que negros e indígenas foram submetidos, que ainda produzem efeitos nos dias atuais, evidenciados pela sub-representação destes grupos em vários setores da sociedade brasileira.

A luta pela democratização no acesso ao ensino superior atenta “[...] contra a tradição brasileira e seu modo de pensar as relações raciais, baseadas num não-racismo universalista, fundado em valores modernos de respeito ao indivíduo que buscam integrar os diversos grupos étnicos e raciais.” (MOEHLECKE, 2004b, p. 765). Assim, as ações afirmativas são terreno fértil para animosidades anteriormente não tão facilmente manifestadas.

2.3 Discursos sobre a implantação de programas de ações afirmativas: polêmicas e manifestações preconceituosas

A implantação de programas de ações afirmativas no Brasil, especialmente na modalidade de cotas, sempre foi considerada uma medida polêmica, suscitando grandes debates na sociedade, sobretudo no meio acadêmico. Dentre os principais argumentos divulgados contrariamente a estes programas, tinha-se: a queda do padrão de qualidade das universidades; o argumento de que do ponto de vista genético existe apenas uma raça, a raça humana, tornando-se contraditória a ideia de reservas de vagas com base em critérios raciais, o aumento do conflito racial, de manifestações de preconceito e discriminação; a ideia de que o sistema de cotas seria um privilégio que fere o direito dos não beneficiados e trariam efeitos negativos na autoimagem dos grupos sociais beneficiados. E entre os principais argumentos a favor dos programas de ações afirmativas, argumentava-se: a necessidade de reparação da história de discriminação vivenciada por negros e indígenas; a promoção da diversidade étnico-racial; e a transformação da ordem político-social, pela democratização do acesso a diversas esferas de poder.

Além do debate intelectual e político, muitas manifestações contrárias ao sistema de cotas de teor nada amistoso, escancaravam tensões sociais e raciais existentes. Como no caso de protesto, ocorrido em 25 de junho de 2007, em função do sistema de cotas adotado pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em que um muro localizado em frente ao *campus* central da instituição foi pichado, conforme Figura 1, com a seguinte frase:

“NEGRO SÓ SE FOR NA COZINHA DO RU³, COTAS NÃO!”, tal ação teve repercussão em âmbito nacional.

Figura 1- Pichação Anti-cotas (2007)



Fonte: <http://juntos.org.br/>.

No período próximo a votação do projeto da Lei Cotas houve uma intensificação da disseminação de discursos defensivos de teor “contra” ou “a favor”. Guarnieri e Melo-Silva (2007) utilizam o conceito de ancoragem, para explicar esta tendência de resposta dicotômica esperada em situações ameaçadoras. A ancoragem é o processo pelo qual o indivíduo procura classificar e encontrar um lugar, para encaixar o não familiar, ocorrendo em função da dificuldade em aceitar o que é estranho e diferente, muitas vezes, percebido como ameaçador (OLIVEIRA; WERBA, 2013).

Especificamente no caso da polêmica em relação às medidas de cotas para negros e indígenas, Sito (2014) realizou um estudo que buscou analisar o que revelam os discursos sobre as concepções de ações afirmativas no Brasil, para tanto trabalhou com dois manifestos produzidos, no auge do debate, sobre a reserva de vagas no ensino superior do Brasil, ambos elaborados no ano de 2006 e entregues ao Congresso Nacional. O primeiro, intitulado, “Todos têm direitos iguais na República Democrática”, produzido por um grupo contrário à política de cotas. O segundo intitulado “Manifesto em favor da lei de cotas e do estatuto da igualdade racial”, produzido em resposta ao primeiro e em defesa da política de reserva de vagas e do Estatuto da Igualdade Racial. Tal análise revela-se importante em função do suposto estado de

³ Restaurante Universitário

democracia racial vivenciado no Brasil que segundo Sito (2014, p. 257), “[...] reiterava a negação de qualquer denúncia de ato ou expressão racista que conformou um contexto de negação das desigualdades geradas pela variável da ‘raça/cor’.”

No caso do manifesto “Todos têm direitos iguais na República Democrática” em que é reivindicada a recusa dos projetos da Lei de Cotas e do Estatuto da Igualdade Racial (PL 3.198/2000), a autora analisa as argumentações apresentadas a partir das três teses categorizadas por Hirschman⁴ (da perversidade, da futilidade e da ameaça) construídas a partir da análise dos “[...] argumentos utilizados em diferentes períodos históricos por aqueles que se opunham à implementação de políticas progressistas ocorridas nos últimos três séculos.” (SITO, 2014, p. 260).

As argumentações defendidas e analisadas no manifesto são: a ameaça de extinção do princípio da igualdade constitucional em ambos os projetos; o argumento de que os objetivos dos projetos implantam uma classificação racial oficial, podendo racializar a sociedade, fator que ameaçaria a igualdade já instituída (uso da tese da ameaça); a defesa de que os projetos são caracterizados como medidas baseadas em análises ilusórias, como seria a própria invenção da raça, políticas raciais não eliminariam o racismo podendo ter um efeito inverso, fator que impediria a geração de impactos sociais positivos por estas políticas, bloqueando reais soluções para os problemas das desigualdades (uso da tese da futilidade e perversidade). Tais argumentações revelam “[...] a ocultação dos atores e das práticas dos grupos discriminados, como a própria reivindicação das cotas; a tergiversação e a fragmentação de fatos históricos relacionados a essas populações, assim como a manutenção do mito da democracia racial.” (SITO, 2014, p. 267).

No segundo manifesto, a autora demonstra as principais argumentações favoráveis: a busca por evidenciar as desigualdades raciais e as estratégias de negação de racismo, apontando a dívida histórica com negros e indígenas; a utilização de dados estatísticos oficiais para demonstrarem o padrão brasileiro da desigualdade racial; bem como a defesa da igualdade universal como uma meta para ser alcançada.

Cabe também ressaltar o papel do Supremo Tribunal Federal (STF) nestas disputas, convocado a julgar casos cruciais que levaram a declaração da constitucionalidade das ações afirmativas e do mecanismo de cotas. No ano de 2012, julgou três casos decisivos, os programas implantados pelas universidades federais de Brasília, do Rio Grande do Sul e o Programa Universidade para Todos (PROUNI) do Governo Federal.

⁴ Hirschman, A. O. **A retórica da intransigência**: Perversidade, futilidade, ameaça. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

O primeiro caso foi o da UNB. O Partido Democratas (DEM) ajuizou ação em 2009 questionando o sistema de cotas implantado pela UNB, argumentava que o sistema adotado pela universidade feria preceitos fundamentais da Constituição Federal, especialmente os princípios da dignidade da pessoa humana, de repúdio ao racismo e da igualdade, bem como feria os dispositivos que estabelecem o direito universal à educação. Contudo, o relator do caso, ministro Ricardo Lewandowski, se posicionou apontando a importância do programa de ação afirmativa adotado pela UNB para superar as distorções sociais historicamente consolidadas no país e para a promoção de um ambiente acadêmico diversificado e plural. Por unanimidade os demais ministros acompanharam o voto do relator e consideraram a constitucionalidade do programa desenvolvido na universidade (STF, 2012a).

Alguns dias depois o STF julgou uma ação ajuizada pela Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino (CONFENEN) que questionava a Medida Provisória nº 213/04, convertida na Lei nº 11.096/2005, que instituiu o Programa Universidade para Todos (PROUNI). Em voto vista, o ministro Joaquim Barbosa refuta os argumentos apresentados e defende que o PROUNI está em consonância com diversos dispositivos constitucionais que preveem a redução de desigualdades sociais. Apenas um ministro votou favorável a ação (STF, 2012b).

Outra ação julgada pelo STF foi o recurso ajuizado por um estudante que questionava os critérios adotados pela UFRGS para reserva de vagas. O estudante, embora tenha alcançado pontuação maior do que alguns candidatos admitidos pelo sistema de cotas no mesmo curso, não foi aprovado no vestibular para o curso de Administração. O entendimento do relator do recurso, ministro Ricardo Lewandowski, assim como no caso da UNB, foi favorável à constitucionalidade do sistema de cotas adotado pela UFRGS, a maioria dos ministros votaram a favor, apenas um ministro se manifestou contrário (STF, 2012c).

Este conjunto de decisões favoráveis aos programas de ações afirmativas, tanto de cunho social como racial, estabeleceram a constitucionalidade destas ações e pode ser considerada uma grande conquista no âmbito das lutas dos movimentos sociais.

Assim como, estabeleceu um clima mais seguro para a aprovação do projeto da Lei de Cotas, que regulamentava em nível nacional o processo de reserva de vagas no acesso às instituições federais de ensino do país. Contudo, em que pese à importância destes debates, o foco das discussões ficou centrado no ingresso dos estudantes, inviabilizando questionamentos e estudos sobre ações necessárias para a implantação das ações, bem como fragilizou “[...] tanto a reflexão sobre as formas de recepção dos estudantes que ingressam pelas ações afirmativas e sua politização quanto sobre a educação do entorno, ou seja, dos

demais atores da Universidade.” (SITO, 2014, p. 271). Tal análise pode ser confirmada pelos dados apresentados neste estudo.

Daflon, Feres Junior e Campos (2013) ressaltam que até a aprovação da Lei os programas de ações afirmativas se disseminaram de forma heterogênea, a partir de iniciativas locais, como leis estaduais e deliberações de conselhos universitários, com a regulamentação da Lei são estabelecidas diretrizes unificadas de acesso às Universidades Federais e aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Ainda que possibilitem espaços para estabelecimento de normativas próprias pelas instituições. No tópico seguinte, apresento a estruturação da distribuição das vagas conforme estabelecido pela Lei de Cotas.

2.4 Lei de Cotas: distribuição das vagas

A Lei de Cotas (Lei nº 12.711/2012) foi criada pelo Projeto de Lei 180/2008 e sancionada pela presidenta Dilma Rousseff em 29 de agosto de 2012. Anteriormente ao projeto aprovado, já havia tramitado o Projeto de Lei 3627/2004 apresentado pelo Poder Executivo, que pode ser considerado o precursor da Lei de Cotas, contudo o mesmo foi declarado prejudicado e arquivado em função da tramitação conjunta com outros Projetos de Leis, não se conseguiu acordos quanto à matéria.

A Lei de Cotas é regulamentada pelo o Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012 e a Portaria Normativa nº 18, de 11 de outubro de 2012. Estes documentos reafirmam a garantia de direitos, a partir do princípio da diferença e tem como grande desafio abarcar categorias sociológicas complexas como classe, raça e etnicidade, além de vincular estas categorias à origem da formação do estudante no ensino público.

Daflon, Feres Junior e Campos (2013, p. 323), analisando os programas de ações afirmativas implantados no acesso ao ensino superior público, afirmam que:

A avaliação dos procedimentos adotados pelas universidades revela uma grande heterogeneidade de experiências que é expressão de diferentes leituras da natureza das desigualdades sociais e raciais no Brasil, dos objetivos atribuídos às ações afirmativas e de diferentes julgamentos acerca da melhor maneira de transformar categorias sociais em instrumentos de políticas públicas.

Na Lei de Cotas, a tentativa de resolver tal questão se apresenta por meio da reserva de no mínimo 50% das vagas dos concursos seletivos para ingresso nas instituições federais de ensino, para estudantes candidatos egressos de escolas públicas, tendo como critério primeiro a formação integral em escolas públicas:

Art. 1º As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. (BRASIL, 2012a, p. 1).⁵

A categoria classe é abarcada pelo critério renda em 50% do total de vagas reservadas, utilizando-se como critério de inclusão, estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salários mínimos *per capita*, conforme parágrafo único do Art. 1º:

Parágrafo único. No preenchimento das vagas de que trata o caput deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita. (BRASIL, 2012a, p. 1).

No entanto, tal critério toma um espectro maior quando se considera a origem pública das instituições de formação dos estudantes, ponderando que tradicionalmente no Brasil, os estudantes que frequentam escolas públicas de ensino fundamental e médio são de classes populares.

A categoria raça/etnia é abarcada na destinação de vagas para os estudantes que se autodeclararem pretos, pardos e indígenas:

Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). (BRASIL, 2012a, p. 1).

O uso de tal indicador representa um fato importante, visto que pela primeira vez na história do Censo Demográfico, o levantamento de cor/raça foi feito na totalidade dos domicílios no Brasil, e não mais por amostra (PETRUCCELLI, 2013).

Os indicadores históricos de baixa representatividade de estudantes indígenas e negros, no ensino superior, demonstram a necessidade de reparação dos processos de exploração sofridos por tais grupos que ainda encontram matizes nos dias atuais. Segundo dados do Censo da Educação Superior 2012 (INEP, 2012), os dados de matrículas no ensino superior por cor/raça no Brasil, a partir de uma amostra de dados declarados, apresentam a seguinte realidade de acesso: 7,0% negros, 28,1% pardos, 0,3% indígenas, 2,3% amarelos e 62,0 % brancos. Apesar de tal realidade, o recorte racial não foi tomado como critério

⁵ A mesma normativa é adotada no Artigo 4º, porém reportando-se as instituições federais de ensino técnico de nível médio, onde a reserva de vagas se destinará aos estudantes que cursaram o ensino fundamental em escolas públicas.

exclusivo na Lei, o mesmo é ligado ao critério primário de formação integral do estudante em escolas públicas.

A distribuição das vagas segundo os critérios estabelecidos na Lei de Cotas é demonstrada na Figura 2:

Figura 2 - Procedimento de aplicação da Lei nº 12.711/2012



Fonte: Ministério da Educação.

Tal distribuição apresenta a tentativa de garantir a representatividade dos diversos grupos sociais no ensino público federal, especialmente democratizar o acesso à educação superior no Brasil.

Em levantamento sobre o impacto da Lei de Cotas no seu primeiro ano de implantação, Feres Júnior et al (2013) retrata que houve um aumento significativo de vagas para alunos de escola pública e não-brancos. No quadro anterior, 31% das universidades federais não possuíam qualquer programa de ação afirmativa e nas que possuíam os principais beneficiários desses programas até 2012 eram os alunos egressos de escolas públicas e não pretos e pardos. Com a implantação da Lei a totalidade de universidades federais passa a atuar na inclusão étnico-racial, a partir da reserva de vagas para pretos, pardos e indígenas conforme a sua proporção na população de cada unidade federativa.

Contudo, como alerta Baniwa (2013, p. 18) as medidas de ação afirmativa, como as cotas, são um ponto de partida para o enfrentamento das desigualdades sociais, “[...] não podem ser

consideradas como um fim em si mesmo e nem como uma solução única para todos os problemas de desigualdade e exclusão educacional no país.” Alerta ainda, que o alcance da Lei dependerá das ações e estratégias a serem adotadas pelo Ministério da Educação e pelas Instituições Federais de Ensino.

Assim, a capacidade de acompanhamento e avaliação da implantação da Lei será decisória para a efetividade da mesma. O MEC e a SEPPIR são os órgãos responsáveis por tal processo, bem como a FUNAI deve ser ouvida. O prazo de revisão da Lei é dez anos a partir de sua publicação (BRASIL, 2012a).

O escopo deste trabalho acaba por transitar pelo processo de acompanhamento e avaliação da implantação da Lei, especificamente no IFRO, porém, procura fazer isso a partir do olhar da Psicologia. Na seção seguinte, busco uma aproximação das temáticas das ações afirmativas e das relações étnico-raciais com a Psicologia.

3 PSICOLOGIA, AÇÕES AFIRMATIVAS E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Nesta seção faço uma aproximação da temática das ações afirmativas e das relações étnico-raciais com a Psicologia. Tal processo tem como objetivo descrever a forma como está se dando a aproximação da Psicologia com a temática das ações afirmativas e como a Psicologia tem contribuído para a compreensão das relações étnico-raciais no Brasil.

Assim, a presente seção está organizada em duas subseções. Na primeira, apresento o levantamento de estudos publicados em periódicos de Psicologia que se dedicaram à temática das ações afirmativas no acesso às instituições federais de ensino e na segunda, abordo as contribuições da Psicologia na produção de conhecimento sobre a temática das relações étnico-raciais.

3.1 Psicologia e ações afirmativas

O presente levantamento foi realizado nas bases eletrônicas de dados SciELO e Lilacs, em abril de 2015 e foram considerados apenas os artigos publicados pelos periódicos da área da Psicologia. Utilizando-se os descritores “ações afirmativas” e “cotas”, foi encontrado um total de 22 artigos. Após um refinamento da amostra, foram selecionados os artigos que tratavam especificamente das medidas de ações afirmativas e cotas no acesso à educação formal, restando um total de 13 artigos. A apresentação dos estudos foi organizada em função das ênfases dadas nos estudos, conforme Quadro 1:

Quadro 1- Distribuição dos estudos conforme temática abordada

Temática	Estudos
Estudo do tipo estado da arte	Guarnieri; Melo-Silva (2007).
Análise dos discursos sobre o sistema de cotas no acesso ao ensino superior	Ferreira; Mattos (2007); Oliveira Filho (2009); Guarnieri; Melo-Silva (2010); Camino et al (2014).
Representações sociais de estudantes a respeito do sistema de cotas no acesso ao ensino superior	Naiff; Naiff; Souza (2009); Silva; Silva (2012).
Programas de permanência	Mayorga; Souza (2012); Jesus (2013).
Interação e a afetividade estabelecida nas relações interpessoais	Nery; Conceição (2005); Nery; Conceição (2006); Nery; Costa (2009); Sousa; Bardagi; Nunes (2013).

Fonte: Elaboração da autora a partir de levantamento nas bases de dados SciELO e Lilacs.

A seguir, é realizada a apresentação e discussão dos conteúdos dos artigos organizados em categorias temáticas.

3.1.1 Estudo do tipo estado da arte

Uma revisão da literatura – do tipo estado da arte – sobre o tema das ações afirmativas no Ensino Superior, com o recorte temporal de 2000 – 2005, foi realizada por Guarnieri e Melo-Silva (2007), verificou-se que a produção científica sobre o tema organiza-se em três eixos: Pensamento dicotômico “contra” ou “a favor”, em que se ressalta a unilateralidade dos estudos, marcados por oposição ou defesa quanto à reserva de vagas; Exploração de conceitos de diversidade, em que se percebe a ênfase no enriquecimento do debate sobre diversidade; Reflexões dialéticas - integração de contradições, engloba produções reflexivas sobre as ações afirmativas, a partir de análise mais integrada ao tema.

O estudo teve a preocupação de realizar um balanço da produção científica sobre a temática das ações afirmativas no ensino superior, trazendo uma compilação de informações importante sobre o conhecimento já elaborado para os profissionais da área da Psicologia, sendo um dos primeiros artigos sobre a temática publicada em periódicos da área.

3.1.2 Análise dos discursos sobre o sistema de cotas no acesso ao ensino superior

Oliveira Filho (2009) realizou um estudo em que entrevistou 60 pessoas fenotipicamente brancas com o objetivo de analisar as estratégias discursivas mobilizadas para combaterem a adoção de cotas para negros em universidades e empresas. Verificou-se que a ideologia da democracia racial permeia os discursos dos participantes, especialmente nas argumentações em que há a associação das cotas à ideia de divisão racial e do discurso da impossibilidade de implantação de tais medidas em um país miscigenado, bem como as cotas seriam uma ameaça a direitos individuais. O autor conclui que estes argumentos de teor universalistas banalizam ou mesmo negam as práticas racistas e seus efeitos perversos, assim como servem a manutenção de privilégios raciais.

Guarnieri e Melo-Silva (2010) investigaram as opiniões de vestibulandos sobre as cotas. Participaram do estudo 107 estudantes de cursos pré-vestibulares alternativos e particulares. Foi feita aplicação de um questionário a todos os participantes e deste grupo foram selecionados seis para aprofundarem a discussão por meio de entrevista individual. Os resultados mostraram que o critério social é mais aceito no estabelecimento das cotas do que o critério étnico-racial. Ainda indicam, segundo as autoras, um modo estereotipado e superficial de conceber a temática, os discursos dos estudantes reproduzem o repertório de representações sociais, comumente veiculado, na sociedade brasileira, tais como, o viés

ideológico ligado à ideia do mérito, a crença no impacto negativo das cotas sobre o desempenho, uma possível situação de revanchismo entre os candidatos cotistas e não-cotistas e a miscigenação do povo brasileiro como dificultador do estabelecimento de critérios étnico-raciais. As autoras verificam ainda, que há uma falta de informação fidedigna sobre o tema e ressaltam a necessidade de promoção de debates no intuito de regulamentar, fiscalizar e avaliar as medidas.

Camino et al (2014) investigam os repertórios discursivos de 105 estudantes universitários, que responderam por escrito a uma pergunta sobre a implantação do sistema de cotas raciais nas universidades públicas. As análises foram realizadas a partir do software Alceste. Foram identificadas quatro classes discursivas, de teor contrário ao sistema de cotas raciais. Na classe denominada, “Negros e brancos são iguais”, os discursos são em torno da ideia que negros e brancos têm a mesma capacidade intelectual e, portanto, as cotas raciais não se justificariam. Na classe denominada “Cotas sociais, não raciais”, aborda a ideia de que as desigualdades sociais entre negros e brancos são resultados de questões sociais, assim, a problemática educacional do negro seria uma questão social e não racial. As classes denominadas “Qualidade no ensino das escolas públicas” e “Proteção do Ensino Superior” focam as preocupações com a qualidade do ensino, em que se defende a melhoria de qualidade de ensino das escolas públicas nos níveis anteriores, em detrimento da adoção de cotas raciais em universidades. Desta forma, a ideia de meritocracia atravessa os discursos dos participantes e quando se admitem diferenças entre negros e brancos, estas, se situam no nível social.

O teor das argumentações nos resultados dos estudos apresentados anteriormente encontra sintonia com os resultados do estudo de Ferreira e Mattos (2007) que analisaram 34 matérias de jornais e revistas de grande circulação no Brasil, escritos a partir de agosto de 2001, com o objetivo de explicitar os vários argumentos que configuram o campo de discussões acerca da implantação do sistema de cotas para negros nas universidades públicas. Categorizaram em seis esferas os discursos contrários e a favor sobre o sistema de cotas para negros. Na esfera étnico-jurídica, é abordada a discussão a respeito da dialética igualdade/diferença e são abordadas as discussões a respeito do princípio de igualdade na aplicação de sistemas de cotas. Na segunda esfera, a étnica, as discussões giram em torno dos critérios para se estabelecer quem é negro no Brasil, devido ao processo de miscigenação encontrado. A terceira esfera, político/assistencial, aborda a discussão sobre políticas universalistas *versus* políticas específicas, bem como as formas e estratégias políticas para proporcionar a democratização do ingresso no ensino superior. A quarta esfera, ideológica,

trata das discussões a respeito do mérito pessoal como critério inerente de acesso às universidades. A quinta esfera, pedagógica, foca a discussão a respeito das possíveis consequências educacionais geradas pelo ingresso de estudantes afrodescendentes cotistas, especialmente, a qualidade da educação. E a última esfera, das relações raciais, trata da discussão sobre as modificações nas relações raciais entre brancos e negros decorrentes do sistema de cotas. Para os autores o debate sobre o sistema de cotas inaugura uma fase de discussões mais explícitas sobre as questões raciais, o que considera positivo e potencialmente transformador das relações étnico-raciais no Brasil.

Neste grupo de estudos, é possível perceber um interesse pela forma como se dá o processo de argumentação sobre a temática das ações afirmativas. O foco na análise da construção desses discursos se constitui como medida fundamental para o entendimento da forma como a população brasileira constrói suas argumentações sobre as desigualdades sociais e sua relação com categorias como classe e raça/etnia. Os estudos apresentam resultados que se coadunam, em que o teor dos discursos majoritariamente contrários às medidas de ações afirmativas revela o mito da democracia racial e a negação da raça/etnia como categoria sociológica produtora de desigualdades sociais.

3.1.3 Representações sociais de estudantes a respeito do sistema de cotas no acesso ao ensino superior

Com o objetivo de conhecer as representações sociais de estudantes universitários sobre as cotas para negros e pardos na universidade Naiff, Naiff e Souza (2009) utilizaram um questionário e submeterem 100 estudantes a uma tarefa de evocação livre em que tinham que expressar cinco palavras ou expressões ao termo indutor “Cotas para negros e pardos na universidade”, após os participantes hierarquizaram por grau de importância as palavras ou expressões mencionadas. As repostas foram analisadas com o auxílio do programa de computador EVOC 2003. A maioria dos estudantes se declararam contrários às cotas raciais, contudo os resultados da tarefa de evocação revelaram representações estruturadas em torno de elementos justificadores da implantação das cotas, como a possibilidade de combate ao racismo e ao preconceito e consequentemente o combate à estrutural desigualdade social na sociedade brasileira, porém, as manifestações contrárias surgem quando são analisadas as repostas periféricas. No grupo de estudantes autodeclarados “negros” e pardos o discurso contrário e meritocrático é evocado de forma mais intensa. Os autores concluem que as contradições apresentadas nas respostas podem indicar a existência de uma zona muda das

representações sociais, que pode acontecer em cenários sociais carregados de pressões normativas, incluindo-se as questões discriminatórias, em que elementos de um campo representacional não são verbalizados em função de valores morais ou normas valorizadas em um grupo.

Silva e Silva (2012) analisaram as representações sociais de estudantes universitários sobre o sistema de reserva de vagas com base em critérios raciais e sociais nas universidades, por meio de grupo focal, em que participaram cinco mulheres, que acessaram a universidade pelo sistema tradicional e dois homens que acessaram a partir do sistema de cotas. Os resultados apontam um discurso contraditório e ambivalente, ora percebendo benefícios no sistema de cotas, como a promoção da igualdade de oportunidades aos diversos grupos sociais e a oportunidade de melhorias nas condições de vida dos estudantes beneficiários, ora concebendo-a como prejudicial, pois entendem que as cotas não são capazes de resolver a exclusão social, devendo haver uma melhoria na educação básica. Também foi percebida uma tendência de conceber os estudantes cotistas de forma estereotipada, que apresentam dificuldades pessoais, financeiras, cognitivas e psicológicas. Bem como, é apontada a necessidade do desenvolvimento de ações para viabilizar a permanência dos estudantes cotistas.

Nestes estudos, os resultados ainda indicam a tendência de valorização de medidas de teor universalistas em detrimento a medidas diferencialistas no combate às desigualdades sociais. Contudo, um posicionamento mais abrangente e refletido, ainda que contraditório é percebido nos resultados do estudo de Silva e Silva (2012).

3.1.4 Programas de permanência

Os estudos deste tópico apresentam uma maior preocupação com os processos pós-admissão dos estudantes cotistas. Os estudos focam os programas de permanência criados pelas instituições para possibilitar o êxito educacional dos estudantes cotistas (MAYORGA; SOUZA, 2012; JESUS, 2013).

Mayorga e Souza (2012), a partir da análise da experiência do Programa Conexões de Saberes, avaliam aspectos das trajetórias de estudantes negros e de classes populares na universidade pública, sendo estas marcadas por desafios e exclusões. Consideram que os programas de permanência se estabelecem como forte apoio para o êxito na formação dos estudantes e propõem elementos considerados relevantes para elaboração de uma política de permanência bem-sucedida:

[...] compreendendo que o “bem-sucedido” consiste em uma experiência ampla e rica no que se refere ao acesso à educação de qualidade, direito social, à formação e fortalecimento da cidadania, à formação de posição crítica que oriente suas escolhas profissionais, pessoais e coletivas, em um compromisso com o princípio da justiça social. (MAYORGA; SOUZA, 2012).

As autoras defendem que os programas de permanência, quando se considera a existência de modalidades de ação afirmativa no ingresso de estudantes, superem lógicas assistencialistas e economicistas e caminhe no sentido da promoção de justiça social. Neste sentido, as ações devem ser ampliadas para além da assistência financeira, o foco deve ser dado à instituição como um todo, para que todos se impliquem com o compromisso da diversidade, com a análise da dinâmica da inclusão/exclusão na instituição e da dinâmica das relações raciais na sociedade brasileira.

No estudo de Jesus (2013), a experiência da Assessoria de Diversidade e Apoio aos Cotistas (ADAC) criadas pela UNB é apresentada, bem como são analisados os desafios da convivência entre estudantes cotistas e o espaço acadêmico, a partir das relações estabelecidas com o Centro de Convivência Negra (CCN). Para tanto foi analisada, por meio do software Evoc, uma pergunta de evocação sobre sentimentos, percepções e expectativas em relação ao CCN. Participaram do estudo 35 estudantes universitários oriundos do Sistema de Cotas para Negros e frequentadores do CCN. A ADAC, com o amplo espectro de ações desenvolvidas, é considerada como forte referência de inclusão e gestão da diversidade na instituição e o CCN como um espaço de acolhimento e fortalecimento da identidade negra, bem como um espaço possibilitador de reflexões e criações.

A partir das perspectivas apresentadas pelas autoras (MAYORGA; SOUZA, 2012; JESUS, 2013), os programas de permanência se estabelecem como forte demanda de atuação dos psicólogos das instituições federais de ensino, em função da tentativa de superação da lógica exclusivamente assistencialista, que tradicionalmente tem sido empregada. A superação deste modelo se daria por meio do incremento de ações que focalizem a instituição e a produção de processos de inclusão/exclusão em seu interior.

3.1.5 Interação e a afetividade estabelecida nas relações interpessoais

Os estudos aqui apresentados focalizaram o processo de inserção de estudantes cotistas, com maior ênfase na interação e afetividade estabelecidas nas relações interpessoais entre estudantes.

No estudo de Nery e Conceição (2005) o sociodrama é proposto como um método de grande potencial de mobilização e transformação social e como forte instrumento para a atuação do psicólogo frente a temas polêmicos, como o das relações étnico-raciais. Tal defesa é exemplificada com um sociodrama sobre o sistema de cotas para negros na UNB realizado com um grupo de 27 estudantes. As autoras consideram que a partir das técnicas utilizadas, especialmente a técnica de inversão dos papéis, novas percepções sobre as desigualdades raciais foram formadas, mobilizando uma criação conjunta favorecedora do processo de inclusão social e em alguns participantes foram despertadas atitudes mais favoráveis à implantação do sistema de cotas.

Outro estudo das autoras Nery e Conceição (2006) utiliza-se do sociodrama para retratarem a afetividade presente na interação racial a partir da implantação do sistema de cotas para negros na UNB. Para tanto, foram realizados dois sociodramas com estudantes não-cotistas de graduação de Psicologia no período inicial da vigência do sistema de cotas na universidade. No primeiro sociodrama, participaram 24 estudantes, sendo 3 do sexo masculino e 21 do sexo feminino, dos quais quatro eram negros. Com enfoque diagnóstico/exploratório, foram percebidos preconceitos e estigmas da maioria dos participantes em relação aos negros. No segundo, participaram 23 estudantes (19 mulheres e 4 homens), sendo quatro negros. O enfoque utilizado foi interventivo e buscou a mobilização atitudinal dos brancos em relação aos negros, por meio do aprofundamento de aspectos do processo histórico vivenciados pelos negros no Brasil.

No entanto, indícios do racismo moderno foram encontrados nas atitudes dos participantes nos dois eventos, em que houve a demonstração de conteúdos cognitivo-emocionais impeditivos da inclusão racial. Para as autoras, a mobilização da consciência da negritude também pelos brancos e a luta por medidas que declinem a desigualdade sócio-racial são temas protagônicos para a inclusão racial. Nery e Conceição (2006) ressaltam que um dos desafios das medidas de ação afirmativa, especificamente em seu teor racial é a redução do preconceito, para tanto considera que o sucesso não está garantido exclusivamente pela via da informação, sendo necessária a promoção de mudanças atitudinais e sugerem a técnica do sociodrama como ferramenta que pode contribuir em tal processo:

Nessa esteira, a vivência de sociodramas entre alunos universitários tem provado ser uma importante ferramenta que leva os alunos – pela via dos afetos, nas interações com seus pares –, a entrar em contato com o outro e consigo mesmo, a contatar suas crenças, seus níveis de consciência da realidade social e a iniciar a reformulação de impressões iniciais. (NERY; CONCEIÇÃO, 2006, p. 373).

O trabalho de Nery e Costa (2009), na mesma linha de investigação focou a afetividade presente entre estudantes cotistas e não-cotistas após a implantação do sistema de cotas raciais na UNB. Os instrumentos utilizados foram um sociodrama com 5 estudantes não cotistas e entrevistas semiestruturadas com 3 estudantes cotistas e um integrante de uma organização não governamental. A partir da análise da afetividade intergrupar, foi possível perceber a potência de geração de discriminação em função da manutenção do *status quo* social, especificamente, pelo predomínio entre os estudantes não-cotistas de reações de indiferença em relação ao cotista e de descaso à causa racial. Quanto aos estudantes cotistas observou-se um processo de auto-cobrança em relação ao desempenho acadêmico, mecanismo utilizado provavelmente para tentar contrapor os processos discriminatórios gerados pela inserção por cotas. Ainda, quanto aos processos identitários observou-se o predomínio do ocultamento da identidade e o temor de se expor no novo papel social. As autoras defendem que a criação de projetos psicossociais e multidisciplinares, que trabalhe a diversidade, as relações intergrupais, pode contribuir para melhor inclusão dos estudantes no contexto do programa de ação afirmativa.

Sousa, Bardagi e Nunes (2013) investigaram a autoeficácia na formação superior e as vivências acadêmicas de estudantes cotistas e não cotistas da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). 204 estudantes participaram da pesquisa respondendo a três instrumentos por formulário online. Não foram encontradas diferenças nos resultados de autoeficácia entre estudantes cotistas e não-cotistas, no entanto na dimensão interpessoal das vivências acadêmicas os cotistas apresentaram média mais baixa do que os demais e nas dimensões pessoal e institucional mais alta. Os autores entendem que esta dificuldade no âmbito social pode ser decorrente do preconceito e da desconfiança que o sistema de cotas enfrenta no Brasil. Propõem que os serviços universitários desenvolvam programas e estratégias de permanência que facilitem a inclusão social dos estudantes cotistas, principalmente por meio de divulgação de informação, em nível institucional, sobre o sistema de cotas.

Os estudos deste último grupo demonstram uma preocupação com o processo de inserção dos estudantes cotistas, especialmente, em relação à forma como estão sendo desenvolvidos os processos interacionais entre os estudantes cotistas e não-cotistas. A maioria dos estudos apresenta um enfoque interventivo, baseado no sociodrama (NERY; CONCEIÇÃO, 2005; NERY; CONCEIÇÃO 2006; NERY; COSTA, 2009), em que há uma preocupação com a criação de espaços que permitam a sensibilização e reflexão quanto a concepções que geram a indiferença em relação ao cotista e o descaso em relação à causa racial.

3.1.6 O que os estudos revelam?

Os estudos no campo das ações afirmativas transitam entre as diversas áreas do conhecimento, constituindo-se em objeto de estudo interdisciplinar. As medidas de ações afirmativas têm a grande tarefa de contribuir no processo de democratização do acesso nas instituições federais de ensino, assim como no processo de inclusão social dos diversos grupos que se encontram sub-representados em diferentes setores da sociedade. Uma tarefa tão grandiosa não pode se constituir em campo de atuação e estudo exclusivo de determinada disciplina, demandando a intersecção das diversas áreas do conhecimento para a promoção de uma efetiva inclusão educacional dos estudantes beneficiados. Como alertam Mayorga e Souza (2012, p. 279):

A presença desses sujeitos pode interpelar a universidade no que se refere aos seus pilares – tanto os elementos dos quais lançamos mão para estabelecer os critérios da meritocracia, a dinâmica institucional burocratizada, quanto as concepções de ciência hegemônica presentes na universidade.

O convívio com as diferenças tende a interpelar as instituições e seus integrantes a processos de mudanças e “[...] o psicólogo pode contribuir em muito com a análise e redimensionamento das relações que se estabelecem no contexto educacional.” (ZANELLA, 2013, p. 226). Bem como, na análise da dinâmica da inclusão/exclusão que se estabelecem na instituição.

O levantamento dos estudos publicados nos periódicos de Psicologia até então, revelam as inúmeras possibilidades de aproximação da Psicologia com a temática, seja por meio de aproximações teóricas, com produção de conhecimentos a partir da análise de discursos e representações sociais que a temática suscita, seja por meio de intervenções práticas que enfatizam tanto as relações sociais estabelecidas pelos integrantes das instituições e a construção de processos psicossociais como estereótipos, preconceitos e racismo, quanto práticas que focalizadas na instituição e suas ações para a promoção de inclusão dos diversos sujeitos de direitos, como os programas de permanência. O campo é vasto de possibilidades criadoras.

É possível perceber por meio dos estudos apresentados que dentre os critérios para o estabelecimento de medidas de ação afirmativa, especialmente a de cotas, o que produz maior tensionamento é o critério étnico-racial. As políticas de focalização expõem os indivíduos a processos afetivos que mobilizam tanto a politicidade quanto os preconceitos (NERY;

CONCEIÇÃO 2006). Desta forma, considerando a importância da temática, a relação da mesma com a Psicologia será mais bem abordada no próximo tópico.

3.2 Psicologia e as relações étnico-raciais

A Psicologia tem contribuído na produção de conhecimento sobre a temática das relações étnico-raciais e para compreensão de fenômenos psicossociais bastantes complexos ensejados pela temática. A categoria raça/etnia tem sido considerada nos estudos como elemento importante para a análise da produção e reprodução de desigualdades sociais.

Patto (2005) aborda a temática a partir da investigação da formação das explicações hegemônicas sobre o fracasso escolar a partir de três correntes europeias de grande influência no Brasil no século XIX, o positivismo, o darwinismo social e o evolucionismo. O desvelamento ideológico de tais explicações pode apontar pistas de como se construiu as desigualdades no acesso ao ensino superior público.

O positivismo elegeu a ciência como instrumento capaz de descrever as leis naturais e controlá-las a serviço da humanidade. Sob o lema “Ordem e Progresso” o controle deveria ser exercido em função, conforme Patto (2005, p. 126) “[...] de verdades definitivas, objetivas e neutras produzidas pela Ciência.” Assim, a ciência positivista se torna a instituição legítima para explicação e regulação da vida e da sociedade.

Com a apropriação do darwinismo biológico e evolucionista ao campo de explicação das ciências sociais e humanas, postula-se que as desigualdades sociais são geradas em função de diferenças irreversíveis nas raças humanas, sugerindo uma hierarquia onde estão “[...] no topo, os brancos; em lugar inferior, os negros; no nível mais baixo, os mestiços, tidos como degenerados porque produtos da mistura de raças.” (PATTO, 2005, p. 127).

O evolucionismo, por sua vez, postula uma única raça humana, considerando, entretanto, níveis diferenciados de evolução, mas que tendem ao aperfeiçoamento. A escola, nesta concepção, torna-se instituição central na tarefa de aprimoramento do indivíduo.

Francis Galton um dos fundadores da Psicologia Científica, a partir da concepção de sobrevivência de raças superiores, por serem mais aptas, desenvolve instrumentos de mensuração e hierarquização destas aptidões naturais. Para Patto (2005, p. 128): “Os conceitos de maturação biológica, evolução, sobrevivência do mais apto e hereditariedade como determinantes das diferenças individuais, grupais e étnicas de capacidade estão na origem dessa ciência.” Assim como o positivismo busca decifrar as leis da natureza para

controlá-la, a Psicologia busca entender a natureza humana para tal fim, diagnosticar, classificar e adaptar indivíduos anormais às normas sociais.

Em meio ao desenvolvimento da ciência estas ideias chegaram ao Brasil, assim como o discurso higienista, que encontrou o país vivenciando a Abolição da Escravatura, a Proclamação da República, o aumento das cidades com as correntes imigratórias e todos os problemas de uma nova estruturação social. O Brasil precisava dar uma resposta ao paradoxo em que se encontrava, o de aliar os ideais liberais de igualdade entre os seres humanos pregados pelo novo modelo econômico e os valores que o tornaram um país escravocrata. As teses científicas foram primordiais para dar resposta a este dilema, sendo utilizadas para conformação e justificação da hierarquia social já existente, mantendo as “coisas” em seus devidos lugares.

Em meio a um movimento conservador e repressor que se instala para controle da ordem e da vida coletiva, gerado em função do medo causado nas elites pelos novos “homens livres”, a ciência lança suas luzes e age produzindo discursos de controle, que para Patto (2005, p. 131), causaram um “[...] deslizamento semântico digno de nota: pobreza significava sujeira, que significava doença, que significava degradação, que significava imoralidade, que significava subversão.” Os psicologistas foram chamados a atuar no tratamento dos desvios, visando à adaptação dos indivíduos, atuando em diversas instituições.

Muitos olhares foram lançados, especialmente, aos pretos e mestiços, em busca do controle destes indivíduos, considerados perigosos, e em prol da organização de uma nova estrutura social para consolidação do projeto de modernização do país. Os estudos da Psicologia estiveram aliados aos da Medicina e da Educação. No caso dos estudos da Medicina: “Em diversos desses trabalhos, foram feitas associações entre características étnico-raciais e tipos de caráter, atribuindo-se certas formas de doença mental como típicas de determinadas etnias-raças.” (SANTOS; SCHUCMAN; MARTINS, 2012, p. 168).

Na educação, a escola tornou-se a instituição que deveria atuar na regeneração do povo, no aperfeiçoamento das raças. “No entanto, nossos educadores faziam-no sem abandonar a tese da desigualdade das raças e classes sociais: nas linhas e entrelinhas do discurso educacional ia-se desenhando a defesa da dualidade escolar.” (PATTO, 2005, p. 133).

O processo de miscigenação do povo brasileiro era considerado um problema ambíguo, pois em alguns momentos, justificava as dificuldades de formação de uma sociedade civilizada e a condição de subdesenvolvimento do país e em outros era considerado

a solução, pois a partir de ideias eugenistas acreditava-se em um progressivo branqueamento da população.

As relações étnico-raciais foram fortemente estudadas, no Brasil, no final do século XIX e início do XX, o médico Nina Rodrigues, desenvolveu diversos estudos, influenciado pelo darwinismo social, que sinalizava uma suposta inferioridade dos negros, indígenas e mestiços, para este último, criou-se o conceito de degeneração da raça. Estes estudos focavam as características psicológicas deste grupo social, e para Santos, Schucman, e Martins (2012, p. 169): “O olhar científico sobre esse grupo social fornece os elementos necessários para a configuração do negro como sujeito psicológico e objeto da ciência.”

Santos, Schucman, e Martins (2012) apontam que nas décadas de 1940 e 1950 estudos de Virgínia Leone Bicudo, Aniela Ginsberg e Dante Moreira Leite com um viés culturalista, buscam desconstruir a visão determinista biológica das raças prevalentes na Psicologia na época, desvelando as supostas diferenças entre raças em função de fatores ambientais, condições econômicas e educacionais. Os estudos enfatizam também a importância dos processos de socialização, em que as diferenças podem se transformar em desigualdades.

Um terceiro período no pensamento psicológico acerca das relações étnico-raciais no Brasil é assinalado por Santos, Schucman, e Martins (2012) como período relacional, inaugurado por estudos de Jurandir Freire Costa, Maria Aparecida Bento e Edith Pizza, que introduzem uma análise crítica do branqueamento e seus efeitos psicológicos sobre a identidade étnico-racial da pessoa negra, bem como estudos que desvelam o conteúdo de identidades hegemônicas, a branquitude, a identidade étnico-racial da pessoa branca é posta em foco. Desta forma, estes estudos tomam a raça como uma construção social, enfocando as relações de poder estabelecidas em uma sociedade em função das diferenças étnico-raciais, evidenciando sua força na produção de diferenciação e de hierarquização social, “[...] assim como as categorias de classe e de gênero, a categoria raça constitui, diferencia, hierarquiza e localiza os sujeitos em nossa sociedade.” (SANTOS; SCHUCMAN; MARTINS, 2012, p. 174).

Bento (2012) problematiza o campo das relações raciais ao evidenciar traços da identidade do branco brasileiro e o lugar de privilégio em que ocupa, em que ideologias racistas são tão fortemente construídas e reproduzidas para colocar o branco como referência de humanidade e o processo de branqueamento é considerado um problema do negro “[...] que, descontente e desconfortável com sua condição de negro, procura identificar-se como branco, miscigenar-se com ele para diluir suas características raciais.” (BENTO, 2012, p. 25). O processo de construção desta ideologia racista apontado pela autora é digno de nota:

Na descrição desse processo o branco pouco aparece, exceto como modelo universal de humanidade, alvo da inveja e do desejo dos outros grupos raciais não-brancos e, portanto, encarados como não tão humanos. Na verdade, quando se estuda o branqueamento constata-se que foi um processo inventado e mantido pela elite branca brasileira, embora apontado por essa mesma elite como um problema do negro brasileiro. Considerando (ou quiçá inventando) seu grupo como padrão de referência de toda uma espécie, a elite fez uma apropriação simbólica crucial que vem fortalecendo a autoestima e o autoconceito do grupo branco em detrimento dos demais, e essa apropriação acaba legitimando sua supremacia econômica, política e social. O outro lado dessa moeda é o investimento na construção de um imaginário extremamente negativo sobre o negro, que solapa sua identidade racial, danifica sua autoestima, culpa-o pela discriminação que sofre e, por fim, justifica as desigualdades raciais. (BENTO, 2012, p. 25-26).

A partir deste referencial o branqueamento deixa de ser o simples resultado do processo de miscigenação e passa a ser entendido em sua dimensão ideológica como um processo resultado da pressão cultural exercida pela elite branca brasileira, especialmente no período pós Abolição da Escravatura, que devastou a identidade negra e colocou o branqueamento como condição para serem aceitos e terem mobilidade social. Neste processo, o branco é focalizado e evidenciado os privilégios simbólicos e materiais da brancura:

Evitar focalizar o branco é evitar discutir as diferentes dimensões do privilégio. Mesmo em situação de pobreza, o branco tem o privilégio simbólico da brancura, o que não é pouca coisa. Assim, tentar diluir o debate sobre raça analisando apenas a classe social é uma saída de emergência permanentemente utilizada, embora todos os mapas que comparem a situação de trabalhadores negros brancos, nos últimos vinte anos, explicitem que entre os explorados, entre os pobres, os negros encontram um déficit muito maior em todas as dimensões da vida, na saúde, na educação, no trabalho. A pobreza tem cor, qualquer brasileiro minimamente informado foi exposto a essa afirmação, mas não é conveniente considerá-la. Assim o jargão repetitivo é que o problema limita-se à classe social. Com certeza esse dado é importante, mas não é só isso. (BENTO, 2012, p. 27).

A autora ainda argumenta que o silêncio e a cegueira em relação ao legado da escravidão para os brancos, em seus benefícios simbólicos e materiais, “[...] permitem não prestar contas, não compensar, não indenizar os negros: no final das contas são interesses econômicos em jogo.” (BENTO, 2012, p. 27). E aponta que é por essa razão que as políticas de ações afirmativas são tão recusadas e taxadas de protecionistas na sociedade brasileira.

Ainda utiliza a noção de pactos narcísicos para caracterizar uma espécie de acordo, aliança ou pacto inconsciente e intergrupal existente na sociedade brasileira em relação no tocante ao racismo, em que há um silenciamento sobre tal e uma tendência a tratar as desigualdades raciais como um problema do negro (BENTO, 2012).

Schucman (2014) ao investigar como sujeitos brancos se apropriam da categoria raça e do racismo na constituição de suas subjetividades, evidenciou que aos ideais de raça e racismo, construídos no século XIX, ainda encontram ecos nos modos de subjetivação de indivíduos brancos, em que há uma crença de que “ser branco” é determinante para formação nos indivíduos de características morais, intelectuais e estéticas. A autora defende que a Psicologia pode contribuir para a desconstrução do racismo na identidade branca ao demonstrar a suposta neutralidade que carrega e dos seus privilégios, assim como na elucidação de pactos narcísicos.

Assim, os estudos que abordam o contexto relacional em que são criadas as desigualdades raciais trazem uma concepção mais abrangente dos olhares acadêmicos lançados pela Psicologia Social que “[...] se deslocaram dos outros racializados para o centro sobre o qual foi construída a noção de raça, ou seja, para os brancos. Esse novo enfoque foi chamado de estudos sobre branquitude.” (SANTOS; SCHUCMAN; MARTINS, 2012, p. 172). Com isso, é feito um reconhecimento da importância política de se abordar a neutralidade racial do branco e da construção de subjetividade.

Se a temática das relações étnico-raciais, com focalização nas diversas nuances do processo de inserção nos negros na sociedade brasileira, tem um arcabouço teórico importante na Psicologia, não é possível dizer o mesmo em relação à temática indígena. Apesar das análises sobre a branquitude também fazerem sentido em relação aos indígenas, em que o branco se estabelece como modelo universal de humanidade de forma ainda mais contundente. Contudo, ainda não há uma produção de conhecimento dedicada a temática indígena.

Isto se deu por diversos fatores, como por exemplo, o isolamento voluntário ou imposto pelo Estado aos grupos indígenas, ou ainda pela dificuldade de uma Psicologia que tem suas bases teóricas construídas sobre a cultura ocidental europeia e a concepção de sujeito a partir da sociedade moderna, em dialogar e se recriar quando no encontro de alteridade com outras culturas. (CRPRS, 2009, p. 1).

No entanto, esse cenário tem sofrido alterações, motivadas especialmente por ações do Sistema de Conselhos de Psicologia em conjunto com entidades pela defesa dos direitos dos povos indígenas. Estas ações se iniciaram em 2004, quando foi criado o Grupo de Trabalho Psicologia e Povos Indígenas motivado pela violência contra os povos indígenas e a violação dos seus direitos. Ainda naquele ano, o Conselho Federal de Psicologia (CFP) realizou o Seminário Subjetividade e Povos Indígenas no Distrito Federal (CFP, s/d).

Nas sexta e sétima edições do Congresso Nacional de Psicologia, nos anos de 2007 e 2010, respectivamente, foram aprovadas deliberações e encaminhamentos, em que se buscou a construção de referências para atuação profissional e a afirmação do compromisso de luta pelos direitos sociais dos povos indígenas pelo CFP. Os encaminhamentos propostos na sétima edição do evento foram:

- a. Promover debates e eventos sobre a temática, com diálogos e trocas culturais entre a categoria, as comunidades indígenas e demais profissionais afins, priorizando métodos participativos e igualdade de expressão entre os participantes.
- b. Desenvolver ações concretas em parceria com outras instituições, no sentido de despertar nos profissionais da Psicologia o envolvimento ético-político com a temática indígena.
- c. Criar, por meio do Centro de Referências Técnicas em Psicologia e Políticas Públicas (Crepop), um banco de dados que integre informações sobre práticas e produções científicas desenvolvidas por psicólogos, relacionadas aos povos indígenas.
- d. Estimular, mediante a atuação do Sistema Conselhos, em parceria com a Abep, a discussão sobre o tema na formação.
- e. Fortalecer o debate sobre as questões indígenas no processo de construção da Psicologia Latino-Americana, na União Latino-Americana de Entidades de Psicologia (Ulapsi).
- f. Debater sobre a atuação dos psicólogos nas políticas públicas dirigidas aos povos indígenas que atendam às especificidades regionais, incluindo-os no debate. (CFP, 2010, p. 65).

Apesar do avanço em relação à temática, ainda é possível perceber o teor inicial dos encaminhamentos propostos. Vitale e Grubits (2009, p. 28), a partir de um estudo do tipo estado da arte, constata a pouca inserção da Psicologia no estudo da temática indígena: “[...] a produção é ainda escassa e mais escasso são os autores que parecem desenvolver um trabalho, seja de pesquisa seja de intervenção, de forma contínua e consistente com os povos indígenas.” Contudo, as autoras verificam um crescente esforço de debate e interlocução da Psicologia com a temática indígena e ressaltam uma perspectiva positiva sobre os trabalhos produzidos e as análises realizadas.

Assim, esta temática se estabelece como forte demanda para a produção de conhecimento e atuação profissional, bem como interpela o compromisso ético-político da profissão e de seus profissionais. Um dos grandes desafios que se estabelece nesta aproximação é a manutenção da garantia da autonomia dos povos indígenas, por meio da superação de qualquer tipo de prática de dominação e de suas concepções:

O nosso objetivo deve ser superar, definitivamente, o Estado colonial presente, hegemônico nas nossas instituições; superar a ideologia colonial presente na nossa sociedade, nas relações entre os grupos sociais e entre as pessoas. E, finalmente, superar o que eu chamaria de subjetividade colonial presente nas próprias pessoas, em nós mesmos, numa repetição que é fruto de mais de 500 anos desta visão de mundo que nós ainda adotamos, que é

predatória com relação aos demais seres humanos e com relação à natureza. (MALDOS, 2010, p. 276-277).

Assim, a relação da Psicologia e de seus profissionais com a temática das relações étnico-raciais pressupõe uma virada epistemológica importante, em que o foco dos estudos não deve ser dado de forma exclusiva à formação de subjetividades de negros e indígenas, pressupõe, especialmente, o desvelamento do processo de produção da subjetividade hegemônica, no caso brasileiro, a branca, dos privilégios simbólicos e matérias que usufrui e dos mecanismos sociais e institucionais que a preserva. A abordagem das relações étnico-raciais desta perspectiva permite a criação de novas possibilidades para o desenvolvimento de uma reflexão crítica sobre o processo de constituição destas relações no país e de desnaturalização do racismo.

4 MÉTODO

Este estudo se propôs a investigar o processo de implantação da Lei de Cotas no IFRO, para tanto contou com a colaboração de pessoas dispostas a compartilhar como está sendo vivenciado este processo. Este estudo valoriza os sentidos dados pelos participantes a este acontecimento.

A pesquisa qualitativa tem a peculiaridade de valorizar os sentidos que as pessoas dão às coisas e aos acontecimentos, como sentem e pensam, desvela informações sobre os sujeitos da pesquisa, seus modos de vida e relações sociais, a intencionalidade e significação dos seus atos e parte do princípio que há uma relação dinâmica entre o sujeito e o social. Portanto, a investigação qualitativa é de âmbito do particular, do individual e do específico.

As características básicas que permeiam a pesquisa qualitativa são citadas por Moreira (2002): a interpretação da situação em estudo, a partir da perspectiva dos participantes, é tomada como foco de interesse, bem como, a subjetividade é enfatizada; a condução do estudo é realizada com flexibilidade, não havendo uma definição definitiva na forma de conduzir o mesmo, e a focalização no processo do estudo é destacada; o contexto é valorizado, por estar intimamente ligado ao comportamento das pessoas na formação da experiência; e há o reconhecimento de que a pesquisa pode influenciar a situação estudada, assim como, o pesquisador também pode sofrer influência da situação de pesquisa.

Segundo Chizzotti (2001), nas ciências humanas e sociais, a hegemonia das pesquisas positivistas, que privilegiam a busca da estabilidade constante dos fenômenos humanos, a estrutura fixa das relações e a ordem permanente dos vínculos sociais, foi questionada pelos pesquisadores que se empenharam em mostrar a complexidade dos fenômenos singulares, a imprevisibilidade e a originalidade criadora das relações interpessoais e sociais. Partindo de fenômenos aparentemente simples de fatos singulares, essas novas pesquisas valorizaram aspectos qualitativos dos fenômenos, expuseram a complexidade da vida humana e evidenciaram significados ignorados da vida social.

4.1 Local da pesquisa

O IFRO foi o local definido para a execução da pesquisa em virtude do mesmo ter atendido às normativas da Lei de Cotas, em sua totalidade, no processo seletivo lançado em outubro de 2012. A pesquisa foi realizada no *Campus* Porto Velho Calama, não sendo

possível a abrangência para os demais *campi* em função do acúmulo de dados que seriam gerados e da localização da grande maioria dos campi no interior do estado de Rondônia.

O IFRO foi criado pela Lei Nº. 11.892, de 29 de dezembro de 2008, integra o programa de expansão da RFEPCT, do MEC, que foi reorganizada com a transformação das escolas técnicas, agrotécnicas e CEFETS em 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia distribuídos em todos os Estados do território nacional. Atualmente, a rede federal que agrega estes institutos, possui 354 unidades em funcionamento.

O IFRO surgiu da integração da Escola Agrotécnica Federal de Colorado do Oeste, existente desde 1993 e da Escola Técnica Federal de Rondônia. As aulas no *Campus* Porto Velho Calama iniciaram-se dois anos depois da criação do IFRO, em 2010. E no final de 2010 é autorizado o funcionamento de mais um *campus* em Porto Velho, o *Campus* Porto Velho Zona Norte, que tem como um dos grandes focos a educação à distância. No entanto, o funcionamento das duas Unidades foi no mesmo local até fevereiro de 2015, data em que o *Campus* Porto Velho Calama passou a funcionar em sua sede própria.

O IFRO é detentor de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar, equiparado às universidades federais. É uma instituição de educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampi, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino para os diversos setores da economia e na realização de pesquisa e desenvolvimento de novos produtos e serviços, em estreita articulação com os setores produtivos e a sociedade, oferecendo mecanismos para educação continuada. (IFRO, 2009a, p. 10).

Tem como característica a oferta de educação profissional e tecnológica, nos níveis: técnico integrado ao médio, técnico subsequente ao médio, graduação e pós-graduação. A meta é formar e qualificar seus estudantes com vistas à atuação profissional, e ao desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional. Deve garantir no mínimo de 50% de suas vagas para a educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, e o mínimo de 20% das vagas devem ser destinadas à formação de professores para atuação na educação básica por meio de cursos de licenciatura e/ou programas especiais de formação pedagógica, sobretudo nas áreas de ciências, matemática e educação profissional (IFRO, 2009b).

No *Campus* Porto Velho Calama, são ofertados na modalidade de ensino técnico integrado ao médio os cursos de Técnico em Informática, Eletrotécnica, Edificações e Química, com duração de quatro anos e ofertados nos períodos matutino e vespertino. Na modalidade de ensino técnico subsequente ao médio são ofertados os cursos Técnico em Eletrotécnica, Edificações, Manutenção e Suporte em Informática, com duração de dois anos

e ofertados no período noturno. Na modalidade graduação é ofertado o curso de Licenciatura em Física, com duração de quatro anos, no período noturno. Na modalidade pós-graduação *latu senso* é oferecido os cursos de Metodologia do Ensino na Educação Profissional, Científica e Tecnológica e Gestão Ambiental, ambos com carga horária de 540 horas e funcionamento variável.

O *Campus* Porto Velho Calama disponibilizou no processo seletivo para ingresso no primeiro semestre de 2013, 440 (quatrocentos e quarenta) vagas distribuídas em onze turmas de oito cursos, sendo eles nas seguintes modalidades: cursos técnicos integrados ao ensino médio, cursos subsequentes ao ensino médio e graduação. Mais da metade destas vagas foram reservadas ao sistema de cotas. No processo seletivo para ingresso no primeiro semestre de 2014 foram ofertadas 200 (duzentas) vagas, sendo metade destinadas aos estudantes cotistas, em cursos das mesmas modalidades do ano anterior.

4.2 A pesquisadora

Conforme abordado anteriormente, ao desenvolver esta pesquisa estabeleci um vínculo duplo com a instituição investigada, ao assumir o papel de pesquisadora, além do vínculo trabalhista existente anteriormente, onde exerço a função de psicóloga educacional da instituição. Esta situação pressupõe um cuidado importante para o não comprometimento do estudo, diante da premissa de que o principal instrumento de investigação é o pesquisador (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Preocupações com um possível enviesamento da pesquisa permearam todo o processo de investigação, pois um processo de análise da instituição onde se é membro, também pressupõe um processo autoanálise. Esse contexto implicado foi assumido neste estudo permeando os cuidados para que a pesquisa retratasse de forma mais fidedigna possível a realidade institucional, assim como na análise que se fez dos processos investigados.

A consciência do compromisso ético político que assumo na minha atuação profissional, me levou a pesquisar a instituição que trabalho, ao perceber que um fenômeno novo e importante demandava olhares mais atentos à forma como a instituição iria conduzi-lo. A aprovação no mestrado na mesma época em que esta temática e as questões que ela suscitava me inquietavam, me levou a proposição desta pesquisa ao MAPSI.

Quando faço a análise das possíveis limitações e possibilidades que surgiram deste contexto, percebo que as possibilidades tiveram uma dimensão maior. As vantagens se estabelecem em função do conhecimento do contexto institucional da implantação da Lei Cotas, da confiança que os participantes tinham ao emitir seus comentários, ao vínculo

estabelecido, no qual não era considerado um elemento perturbador ou estranho no ambiente, e especialmente o conhecimento de caminhos que levaram a dados institucionais importantes para a construção de indicadores e análises sobre o estudo. Considero que dificilmente um investigador externo teria condições de trilhar tais caminhos, não por falta de colaboração institucional, mas pela ausência de ações e indicadores consolidados.

4.3 Participantes da pesquisa

Em relação aos participantes a pesquisa contou com dados de entrevistas realizadas com um profissional da gestão institucional e um profissional da docência.

Também contou com dados obtidos por meio de dois grupos focais realizados com estudantes cotistas. O primeiro grupo foi composto por estudantes dos cursos técnicos subsequentes ao médio e graduação e o segundo grupo foi composto por estudantes dos cursos técnicos integrados ao ensino médio, que representam a maioria dos estudantes do *campus*. Esta separação por modalidade de ensino foi convencionada em função da diferença de idade e de escolarização entre os grupos, que poderia ser um fator de inibição entre os estudantes do ensino técnico integrado ao médio. Bem como, considerando as diferenças de turno em que os cursos são ofertados, sendo os técnicos subsequentes ao médio e graduação no período noturno e os técnicos integrados ao ensino médio no período diurno, fator este que poderia gerar uma incompatibilidade de horário entre os estudantes para a realização dos encontros.

Desta forma, nos Quadros 2 e 3 são apresentados o perfil dos estudantes que participaram dos grupos com algumas informações que possibilitam uma melhor caracterização dos mesmos. No Quadro 3 não são apresentados dados sobre a ocupação dos estudantes uma vez que eles não desenvolvem atividades trabalhistas.

Quadro 2 - Participantes da pesquisa – Grupo focal 1

Nome fictício	Modalidade de ingresso por cotas ⁶	Idade	Cor/Raça	Curso/Modalidade	Naturalidade	Ocupação	Religião
José	PPI – Superior	33	Pardo	Eletrotécnica/Subsequente	Rondônia	Trabalhador da rede privada	Evangélico
Luiz	PPI – Inferior	25	Pardo	Eletrotécnica/Subsequente	Rondônia	Trabalhador da rede privada	Católico
Gabriel	PPI – Inferior	25	Pardo	Física/Graduação	Amazonas	Servidor público	Não tem
Júlio	OE – Superior	27	Branco	Física/Graduação	Minas Gerais	Servidor público	Católico
Larissa	OE – Superior	19	Branca	Edificações/Subsequente	Rondônia	Estudante	Católica
Milena	PPI – Inferior	20	Parda	Física/Graduação	Rondônia	Estudante	Evangélica
Sile	PPI – Inferior	34	Parda	Física/Graduação	Rondônia	Estudante	Católica
Sofia	PPI – Inferior	30	Parda	Física/Graduação	Rondônia	Artesã	Evangélica

Fonte: Elaboração da autora a partir de fonte documentais do IFRO

Quadro 3 - Participantes da pesquisa – Grupo focal 2

Nome fictício	Modalidade de ingresso por cotas	Idade	Cor/raça	Curso/Modalidade	Naturalidade	Religião
Marcos	PPI – Superior	16	Pardo	Informática/Integrado	Rondônia	Católico
Henrique	PPI – Superior	18	Preto	Química/Integrado	Amazonas	Evangélico
Felipe	PPI – Superior	16	Pardo	Eletrotécnica/Integrado	Rondônia	Evangélico
Jane	PPI – Superior	16	Parda	Eletrotécnica/Integrado	Rondônia	Evangélica
Júlia	PPI – Superior	16	Parda	Informática/Integrado	Amazonas	Católica
Karla	PPI – Superior	16	Preta	Química/Integrado	Rondônia	Católica
Jéssica	PPI – Superior	17	Parda	Química/Integrado	Rondônia	Católica
Ana	PPI – Inferior	15	Parda	Informática/Integrado	Rondônia	Evangélica
Matheus	PPI – Inferior	16	Pardo	Informática/Integrado	Rondônia	Evangélico

Fonte: Elaboração da autora a partir de fonte documentais do IFRO.

⁶ Os termos usados neste quadro referem-se aos utilizados nos editais do IFRO, onde PPI (preto, pardo e indígena) refere ao recorte étnico racial e OE (outras etnias) independentemente de cor/raça. E os termos inferior e superior referem-se ao recorte econômico, onde inferior representa a entrada pelo critério de renda familiar com *per capita* até um salário mínimo e meio e superior com renda familiar *per capita* maior que um salário mínimo e meio.

Na escolha dos participantes buscou-se incluir o critério de gênero, procurando garantir entre os participantes a representatividade mais igualitária possível de homens e mulheres. Apesar de tal escolha, os dados não serão analisados a partir da categoria gênero.

No momento do convite para participação na pesquisa, informei aos participantes que se tratava de uma pesquisa de mestrado e seu objetivo. No caso dos profissionais o convite foi aceito prontamente. No caso dos estudantes, a maioria também aceitou prontamente, contudo houve recusas, as justificativas para o não aceite foram por questão de timidez ou não gostar de “dar entrevista” e ainda em uma das recusas foi dito abertamente que o ingresso pelo mecanismo de cotas foi uma decisão dos pais, em que o (a) estudante não concordava com tal decisão, por isso disse que não gostaria de participar da pesquisa. A postura dos estudantes que aceitaram foi bastante aberta, demonstrando interesse sobre a temática.

4.4 Instrumentos e procedimentos de coleta de dados

Este estudo foi primeiramente submetido à apreciação e avaliação do Comitê de Ética da UNIR, gerando o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética em Pesquisa (CAAE) sob número: 31134814.5.0000.5300. As orientações da Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), já que a pesquisa envolve a coleta de dados com seres humanos foram seguidas e somente após a aprovação do trabalho pelo Comitê de Ética, o trabalho de coleta de dados teve início.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndices A e B) foi apresentado aos participantes no início do trabalho de campo, foram esclarecidos todos os aspectos de sua participação na pesquisa, ressaltando a garantia do sigilo das identidades e o direito de solicitar informações sobre o estudo a qualquer momento. No caso das entrevistas, os participantes fizeram análise da transcrição e somente após o termo de compromisso foi assinado, no entanto não houve alterações nas transcrições. No caso dos estudantes menores de idade, além da assinatura do estudante, foi necessário o consentimento e assinatura do termo pelo responsável legal do estudante.

Os instrumentos de coleta de dados foram análise documental, entrevistas e grupo focal, os procedimentos tomados em cada etapa serão descritos a seguir:

4.4.1 Análise documental

A análise documental pode elucidar aspectos novos de um problema, assim como contribui para a complementação de informações obtidas por outras técnicas. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). As informações são buscadas nos documentos a partir de hipóteses de interesse.

Os documentos constituem uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre este mesmo contexto. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 39).

A consideração do contexto histórico em que o documento foi produzido é imprescindível. A análise da conjuntura socioeconômica, cultural e política que permeou a produção de um determinado documento, permite que o pesquisador evite equívocos de interpretação de documento de acordo com valores de um tempo-espço diferente.

Os documentos possuem uma variada fonte de dados. Saint-Georges (2005) aborda quatro tipos de fontes de documentação, sendo elas: as fontes não escritas (objetos e vestígios materiais, iconografia, fontes orais, imagem e som registrados) e as fontes escritas (arquivos oficiais, leis, projetos de lei, ofícios, discursos, diários, testamentos, inventários, estatísticas, entre outros). As fontes escritas podem ser oficiais e não-oficiais, e de teor numérico, normalmente a pesquisa documental recorre aos documentos escritos.

Lüdke e André (1986) assinalam críticas feitas ao uso de documentos em pesquisas qualitativas, destaca as que enfatizam a não-representatividade dos fenômenos pelas amostras, as que apontam a falta de objetividade e questionam a validade da técnica, no entanto tais críticas são comumente feitas à pesquisa qualitativa e a maioria dos seus instrumentos de coleta de dados. Outro aspecto mencionado é a possível escolha arbitrária de temáticas a serem consideradas na análise dos dados pelos autores, devendo ser consideradas como um dado da análise.

Nesta pesquisa, foram objeto de análises leis, decretos e portarias voltadas à implantação da Lei de Cotas, bem como dados censitários do IBGE. Em nível local foram analisados ainda documentos internos do IFRO, sendo eles: Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), Estatuto do IFRO, a Política de Assistência Estudantil (PAE), editais do processo seletivos dos anos de 2013 e 2014, arquivos escolares de matrícula e relatórios.

4.4.2 Entrevista individual

Esse instrumento é comumente utilizado em pesquisas qualitativas quando se pretende à compreensão de dados de natureza subjetiva, como: opiniões, crenças, atitudes, valores, motivações e sentimentos, não sendo possível o acesso a tais dados sem a colaboração dos entrevistados.

O elemento fundamental que permeia a entrevista é a interação, devendo-se criar um clima de aceitabilidade e confiança para que haja uma efetiva troca de informações. É importante considerar que deve haver uma horizontalidade na relação estabelecida, pois apesar do pesquisador ser estudioso de determinado tema de pesquisa, são os saberes do participante da pesquisa que se deseja conhecer para dar resposta à determinada questão de pesquisa.

Para Lüdke e André (1986, p. 34), a entrevista apresenta as vantagens de permitir “[...] a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos.” Além de permitir que sejam feitas correções, esclarecimentos e adaptações no curso da mesma.

A escolha dos participantes se deu, no caso do profissional da gestão, em função do envolvimento que o cargo propiciava em relação ao processo de implantação da Lei de Cotas, bem como foi considerado o critério de maior tempo no cargo a partir do processo de implantação da Lei de Cotas.

No caso do profissional da docência o primeiro critério utilizado foi ministrar aulas no maior número de turmas com a presença de estudantes cotistas e o segundo critério foi ter se manifestado em relação à Lei de Cotas em encontros formais ou informais na instituição. Este segundo critério foi utilizado na escolha do profissional da docência, quando o mesmo em reunião formal com membros do *Campus* Porto Velho Calama e Reitoria apontou a necessidade de ser pensadas ações em relação à implantação da Lei de Cotas: “O aluno que vem por cotas em nenhum momento nós o assumimos” (informação verbal)⁷. Em tal critério valorizo o fato do participante ter uma reflexão e análise prévia sobre a temática, independentemente do teor desta reflexão e análise, e por considerar que haverá uma maior riqueza nas informações prestadas.

As entrevistas foram do tipo semiestruturada, com um roteiro prévio de questões norteadoras, conforme Apêndice C, Adaptações foram realizadas no roteiro em função da

⁷ Fala proferida por participante da pesquisa (Docente) em reunião formal no IFRO, em Porto Velho, em setembro de 2014.

interação estabelecida. As entrevistas foram registradas em áudio por meio de gravador e foram realizadas no IFRO. A entrevista com o profissional da gestão teve a duração de 39min e com o profissional da docência a duração de 52min.

4.4.3 Grupo focal

O objetivo do uso da técnica de grupo focal neste estudo foi colher informações dos estudantes quanto ao processo de implantação da Lei de Cotas no IFRO, enfocando dados da concepção dos mesmos quanto à condição de beneficiários da Lei de Cotas e das relações vivenciadas. O grupo foi composto por estudantes de diversos cursos, ingressantes pelas diversas subcategorias de cotas.

No processo de escolha dos participantes, tomei como critério a representação de estudantes do maior número de cursos possíveis em que havia ingressantes pelo sistema de cotas. O procedimento do convite foi realizado por meio de indicação do representante da turma, em que apresentei uma lista de estudantes cotistas e solicitei que o mesmo indicasse alguém que considerava que poderia participar do grupo. A partir de então o convite era realizado, quando o convite era negado, solicitava-se que este estudante me indicasse outro. Em alguns casos, houve mais de uma indicação, totalizando onze convites aceitos para o primeiro grupo 1. No entanto o encontro foi realizado com oito estudantes, sendo cinco deles do curso de graduação e três dos cursos técnicos subsequentes ao médio. No caso do grupo 2, foram onze convites aceitos e nove participantes, todos dos cursos técnicos integrado ao ensino médio.

Para Gatti (2012, p. 11) o grupo focal constitui-se em “[...] uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão [...]”.

Quanto à condução do grupo focal, Gatti (2012, p. 9) ressalta:

A ênfase recai sobre a interação dentro do grupo e não em perguntas e respostas entre moderador e membros do grupo. A interação que se estabelece e as trocas efetivas serão estudadas pelo pesquisador em função de seus objetivos. Há interesse não somente no que as pessoas pensam e expressam, mas também em como elas pensam e porque pensam o que pensam.

Assim, o contexto de interação estabelecido deve propiciar a captação de significados, menos individualizados, por meio de um diálogo aberto que permita a expressão de ideias e de processos emocionais vivenciados.

Nos grupos, foi possível o estabelecimento de um diálogo interativo, em que os membros puderam expressar suas opiniões, existiram muitos momentos de consensos, sendo possível a captação de ideias que representavam o grupo, contudo houve momentos de discordâncias, em que foi possível perceber a dinâmica presente no estabelecimento das argumentações, bem como esclarecimentos de falas ambíguas e, por vezes, senão a mudança de um posicionamento a abertura para novas nuances de uma concepção anteriormente defendida.

Houve um cuidado para que todos os participantes pudessem se expressar e com a criação de um clima grupal que estimulasse a fala e a confiança. A condução dos encontros contou com um roteiro de questões norteadoras conforme Apêndice D. Os encontros foram gravados em áudio e transcritos imediatamente a realização das seções pela própria pesquisadora. O encontro com o Grupo 1 teve a duração de 59min e com o Grupo 2 de 01h02min e ambos foram realizados em salas do IFRO.

4.5 Procedimentos de análise dos dados

Para a organização dos dados empíricos, utilizei o método de análise de conteúdo de Bardin (1977/2013), a autora considera a análise de conteúdo um conjunto de técnicas de análise das comunicações, utilizando-se de procedimentos sistemáticos e objetivos.

A modalidade de análise de conteúdo utilizada foi a análise temática, buscando-se a presença de temáticas que se destaquem no discurso por sua relevância para a compreensão do fenômeno em estudo. As fases da análise de conteúdo organizaram-se em torno de três polos, conforme Bardin (1977/2013): a pré-análise; a exploração do material; e o tratamento dos resultados: a inferência e a interpretação.

Os dados obtidos pela análise documental foram organizados em categorias temáticas. Construídas a partir de amostra documental (Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), Estatuto do IFRO, a Política de Assistência Estudantil (PAE), editais do processo seletivos dos anos de 2013 e 2014, arquivos escolares de matrícula, relatórios e leis, decretos, portarias voltados à implantação da Lei de Cotas), na qual focalizei as informações sobre acesso, distribuição das vagas reservadas e ações desenvolvidas na instituição para garantirem a permanência dos estudantes cotistas, de acordo com os objetivos da pesquisa.

Na fase de pré-análise, realizei a definição dos documentos a serem estudados. Posteriormente, a leitura dos documentos de forma exaustiva, buscando a compreensão dos mesmos em relação à forma como institucionalmente a implantação da Lei de Cotas acontecia

no IFRO. Na fase de exploração do material, os dados foram selecionados por meio da relevância para o atendimento dos objetivos da pesquisa, em que categorias temáticas emergiram a partir dos mesmos. Na fase de tratamento dos resultados, realizei as interpretações e análises. Assim, foram criadas as seguintes categorias temáticas:

1. Distribuição das vagas e dados de acesso;
2. Dificuldades na comprovação de renda;
3. Condições para permanência: A Política de Assistência Estudantil.

Os dados construídos a partir das entrevistas com os profissionais da docência e gestão e dos grupos focais com os estudantes também foram organizados em categorias temáticas. Na fase de pré-análise dos dados, realizei a transcrição das entrevistas e dos grupos focais. Posteriormente, a leitura flutuante das transcrições, buscando a impregnação pelo conteúdo. Na fase de exploração do material, os dados foram selecionados por meio de critérios de exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência, buscando-se alcançar a compreensão de elementos significativos e a formação de categorias temáticas, que emergiram a partir dos dados. Na fase de tratamento dos resultados, realizei as interpretações e análises dos dados a propósito dos objetivos da pesquisa. As seguintes categorias temáticas foram criadas:

1. O PONTO DE VISTA DOS PROFISSIONAIS

- a. Dificuldades no processo de implantação
- b. Necessidade de mudanças institucionais?
- c. Mudanças no perfil do estudante
- d. A aceitação da Lei de cotas pela comunidade acadêmica

2. O PONTO DE VISTA DOS ESTUDANTES BENEFICIADOS

- e. A condição de estudante oriundo de escola pública: um lugar que diferencia
- f. Negros: as tensões e a auto-identificação de cor/raça
- g. As relações interpessoais
- h. A condição de estudante cotista: um direito a ter direitos

5 LEI COTAS NO IFRO: O ACESSO E A PERMANÊNCIA

Nesta seção, apresentarei dados produzidos a partir da análise de documentos institucionais, que foram considerados pela pertinência para o entendimento do fenômeno estudado e de acordo com os objetivos da pesquisa. Assim, a presente seção tem como objetivo apresentar o levantamento de dados sobre o acesso de estudantes na condição de beneficiários da Lei de Cotas no IFRO, bem como sobre ações desenvolvidas para acompanhar a permanência e possibilitar o sucesso escolar destes estudantes.

Para tanto está organizada nas seguintes categorias de análise: Distribuição das vagas e dados de acesso; Dificuldades na comprovação de renda; Condições para permanência: o programa de assistência estudantil. Em seguida, procuro apontar os limites e desafios apresentados pelas questões analisadas.

5.1 Distribuição das vagas e dados de acesso

O acesso dos estudantes ao IFRO ocorre por meio de processo seletivo, em que a partir da Lei de Cotas, eles optam no momento da inscrição, que é realizada somente via internet, por concorrer a uma vaga na categoria ampla concorrência ou na categoria ações afirmativas e suas subcategorias de cotas. A comprovação da condição de beneficiário da Lei de Cotas é realizada no ato da matrícula, inicialmente o estudante deverá comprovar o critério primário, que é ser oriundo de escola pública por meio de histórico escolar e dependendo da subcategoria de cotas inscrito o estudante deve comprovar o pertencimento étnico-racial por meio de autodeclaração e a condição financeira familiar, em que se deve comprovar uma renda *per capita* de até um salário mínimo e meio, por meio da apresentação de documentos que comprovem a renda mensal de cada integrante trabalhador que compõe a família, de acordo com o tipo de trabalho exercido⁸.

Caso o estudante não consiga comprovar uma das condições que o levam a ser beneficiário nas subcategorias de cotas ele é remanejado para a categoria ampla concorrência e caso tenha nota suficiente é possível que seja convocado nos próximos editais de chamada para matrícula.

A distribuição das vagas nos processos seletivos do IFRO para ingresso nos anos de 2013 e 2014 aconteceu de acordo com o Quadro 4, considerando a oferta de quarenta vagas

⁸ Esta questão será abordada de forma mais ampla adiante.

por turma. Exceto no curso de graduação, no ano de 2013, em que houve uma oferta maior de vagas na categoria ação afirmativa.

Quadro 4- Distribuição de vagas nos processos seletivos IFRO - 2015⁹

Ampla concorrência/ Pessoas com deficiência	Estudantes oriundos de escolas públicas			
	Renda familiar IGUAL OU INFERIOR a 1,5 salários mínimos <i>per capita</i>		Renda familiar SUPERIOR a 1,5 salários mínimos <i>per capita</i>	
	Pretos, pardos e indígenas	Outras etnias	Pretos, pardos e indígenas	Outras etnias
20	7	3	7	3

Fonte: Elaboração da autora, a partir de dados do IFRO.

A distribuição da reserva das vagas de ação afirmativa aconteceu conforme o previsto na Lei de Cotas. Foram reservadas 50% das vagas para estudantes que tiveram a formação em escolas públicas, após aplicou-se o critério de renda, metade destas vagas foram reservadas para estudantes com renda familiar *per capita* inferior a 1,5 salários mínimos e o critério étnico-racial de acordo com a proporção de pretos, pardos e indígenas no Estado de Rondônia, onde se tem a seguinte representação: 6,9% de pessoas autodeclaradas de cor preta, 55,6% de pessoas autodeclaradas de cor parda e 0,8% de pessoas autodeclaradas indígenas. O percentual destes grupos somados representa aproximadamente 63,3% da população de Rondônia, segundo o último Censo Demográfico¹⁰ (IBGE, 2010). Considerando uma turma de 40 estudantes, o IFRO fez o arredondamento deste número, no processo de adequação do total populacional destes grupos ao número de vagas reservadas nos processos seletivos, totalizando o número de 7 vagas para os grupos populacionais de pretos, pardos e indígenas e 3 vagas para os demais grupos populacionais em cada faixa de renda.

⁹ No Quadro 4 e nas Tabelas 1 e 2 para demonstrar a distribuição das vagas mantenho os termos utilizados nos editais do IFRO.

¹⁰ A representação de brancos corresponde a 35,3% da população e de amarelos 1,4%.

Tabela 1 - Distribuição de vagas ofertadas e preenchidas nos processos seletivos dos **cursos técnicos** - *Campus Porto Velho Calama* - 2015

	Ampla concorrência/ Pessoa com deficiência	Oriundos de escolas públicas com renda familiar IGUAL OU INFERIOR a 1,5 salários mínimos por pessoa		Oriundos de escolas públicas com renda familiar SUPERIOR a 1,5 salários mínimos por pessoa		TOTAL COTAS	TOTAL COTAS %	TOTAL GERAL
		Pretos, pardos e indígenas (PPI)	Outras etnias (OE)	Pretos, pardos e indígenas (PPI)	Outras etnias (OE)			
Vagas ofertadas 2013	200	70	30	70	30	200	50%	400
Vagas preenchidas 2013	247	50	5	87	7	149	75%	396
Vagas ofertadas 2014	100	35	15	35	15	100	50%	200
Vagas preenchidas 2014	102	48	10	39	4	101	101%	203

Fonte: Elaboração da autora, a partir de dados do IFRO.

No ano de 2013, o preenchimento das vagas reservadas para cotistas nos cursos técnicos totalizou 75%. No ano seguinte, o preenchimento foi de 101%¹¹, conforme Tabela 1. Considerando a proximidade de tempo entre a divulgação da Lei de Cotas e a aplicação da mesma no edital do processo seletivo para ingresso em 2013, aproximadamente dois meses após a publicação e sem a divulgação dos documentos que regulamentavam, normatizavam e orientavam a execução da Lei, é possível considerar que não houve tempo suficiente para divulgação e entendimento da população quanto ao disposto na Lei, refletindo nos dados de acesso naquele ano. Tal dificuldade de entendimento e apropriação da Lei se mostra inclusive por parte do IFRO, sendo necessária a correção do edital de seleção por duas vezes, retificando-se itens diretamente ligados à Lei.

¹¹ Neste ano houve o preenchimento de uma vaga a mais do que o previsto nas vagas reservadas e duas a mais na categoria ampla concorrência. Não foi possível, nesta pesquisa, identificar as razões deste excedente.

Tabela 2 - Distribuição de vagas ofertadas e preenchidas nos processos seletivos do **curso de graduação** – *Campus* Porto Velho Calama – 2015

	Ampla concorrência/ Pessoa com deficiência	Oriundos de escolas públicas com renda familiar IGUAL OU INFERIOR a 1,5 salários mínimos por pessoa		Oriundos de escolas públicas com renda familiar SUPERIOR a 1,5 salários mínimos por pessoa		TOTAL COTAS	TOTAL COTAS %	TOTAL GERAL
		Pretos, pardos e indígenas (PPI)	Outras etnias (OE)	Pretos, pardos e indígenas (PPI)	Outras etnias (OE)			
Vagas ofertadas 2013	16	9	3	9	3	24	60%	40
Vagas preenchidas 2013	26	2	0	7	1	10	42%	36
Vagas ofertadas 2014	20	8	2	8	2	20	50%	40
Vagas preenchidas 2014	18	7	1	8	1	17	85%	35

Fonte: Elaboração da autora, a partir de dados do IFRO.

No caso do curso de graduação, conforme Tabela 2, no ano de 2013, foram distribuídas 60% das vagas na categoria ação afirmativa, sendo 16,6% (4 vagas) delas disponibilizadas pelo Sistema de Seleção Unificada (SISU) do MEC e as demais por processo seletivo próprio da instituição.

No ano seguinte, o IFRO ofertou somente o mínimo das vagas para ação afirmativa, conforme disposto na Lei, ou seja, 50%. E houve, neste ano, um aumento no número de vagas disponibilizadas pelo SISU para os cursos de graduação, totalizando 50% (20 vagas) em todas as categorias. A divisão das vagas no processo seletivo interno e SISU, no ano de 2014, gerou uma alteração na distribuição das vagas reservadas. Na subcategoria de pretos, pardos e indígenas foram reservadas 8 vagas e na subcategoria outras etnias foram reservadas 2 vagas, tal processo pode ter acontecido em função da impossibilidade de divisão em números inteiros das vagas de acordo com a representação populacional por cor/raça do Estado, que seria o equivalente a 7 vagas para a subcategoria de para pretos, pardos e indígenas e 3 vagas para a subcategoria outras etnias.

No ano de 2013, o preenchimento das vagas ofertadas para cotistas no curso de graduação totalizou 42%, no ano seguinte atingiu o percentual de 85%, apesar do aumento, ainda não foi garantido o preenchimento das vagas em sua totalidade, contudo cabe ressaltar que também o preenchimento geral das vagas ofertadas no curso não ocorreu em sua totalidade nos dois anos.

Quanto ao recorte étnico-racial não foi feito um levantamento institucional de indicadores de acesso, visto que como consideram pretos, pardos e indígenas numa mesma categoria, não houve uma ação de quantificação das autodeclarações de cor/raça dos estudantes beneficiados. Tal ação necessitaria do acesso a todas as pastas de matrículas em busca dos arquivos físicos do processo, ação não possível de ser realizada nesta pesquisa, em função do tempo que demandaria. No entanto, a partir da autodeclaração de cor/raça realizada no preenchimento do questionário socioeconômico é possível ter um retrato da composição étnica/racial dos estudantes que acessaram a instituição por cotas, entretanto, entre os dados colhidos por este mecanismo e as autodeclarações realizadas no momento da matrícula pode haver discrepâncias.

E no caso de estudantes que se autodeclararam indígenas e conseguiram aprovação foi feito o levantamento da autodeclaração física, esta ação foi possível em função de ser um único caso em que esta situação se apresentou e justificada pela falta de informações institucionais sobre o acesso de estudantes indígenas, esta situação será melhor descrita adiante, no tópico sobre o acesso de estudantes indígenas.

A classificação de cor/raça dos estudantes cotistas registrada pelo questionário socioeconômico no ano de 2013 indica a seguinte composição: 82,8% pardos, 8,9% pretos, 8,3% brancos, 0,6% indígenas e 0% amarelos. Neste ano, nota-se que o acesso de estudantes pardos aconteceu de forma majoritária em relação aos demais grupos. Quando se verifica a composição de cor/raça geral, independente da forma de acesso, tem-se a seguinte composição: 63,8% pardos, 26,5% brancos, 8,7% pretos, 0,9% amarelos e 0,2% indígenas. Tal composição revela que os grupos de autodeclarados pretos, pardos e indígenas¹² somados possuem uma representação de 72,7% na instituição, maior do que a representação populacional destes grupos no Estado de Rondônia verificada no último Censo do IBGE (IBGE, 2010), sendo esta de 63,3%.

No ano de 2014, a seguinte composição entre os estudantes cotistas é verificada: 67,3% pardos, 17,3% brancos, 14,5% pretos, 0,9% amarelos, e 0% indígenas. Comparada ao

¹² Especificamente, quanto ao acesso de estudantes indígenas esta análise precisa ser relativizada conforme discussão mais adiante em tópico específico.

ano anterior, há uma diminuição significativa no acesso de estudantes pardos, bem como se verifica aumentos mais significativos nos percentuais de estudantes brancos e pretos e é registrado o não-acesso de estudantes indígenas. Em relação à composição de cor/raça geral, independente da forma de acesso, têm-se os seguintes indicadores neste ano: 64,7% pardos, 22,6% brancos, 10,4% pretos, 1,4% amarelos e 0,9% indígenas. Estes indicadores demonstram a mesma tendência de acesso do ano anterior, em que os grupos de autodeclarados pretos, pardos e indígenas somados possuem uma representação na instituição maior (76%), do que a representação populacional destes grupos no Estado de Rondônia.

Outro aspecto que precisa ser focalizado na análise dos dados de acesso é o menor preenchimento das vagas dentro das subcategorias de ações afirmativas no grupo de estudantes oriundos de escolas públicas de outras etnias, independentemente do pertencimento aos grupos de renda familiar, nos dois processos seletivos lançados, conforme Tabelas 1 e 2. Os dados de não preenchimento parecem demonstrar uma falta de atratividade nesta subcategoria, um aspecto que pode estar relacionado a este fato é o número menor de vagas destinadas a esta subcategoria, contudo este número é distribuído em função do indicador populacional de cor/raça da Unidade Federativa divulgado pelo IBGE. O não entendimento deste critério pela população leva em muitas situações a equívocos causadores de concepções de que os grupos de negros e indígenas estariam sendo beneficiados de forma indiscriminada.

Desde o Censo Demográfico de 1991, o rol de classificação de “cor/raça” no formulário do IBGE, é composto por cinco categorias sendo elas: branca, preta, amarela, parda e indígena. Segundo Petruccelli (2013, p. 24) “[...] indígena seria uma raça e não uma cor, como nas outras categorias.” Apesar das polêmicas que tal classificação carrega, o levantamento e a classificação do IBGE foi adotada como base para a implantação da Lei de Cotas e demais políticas públicas. Sendo esta a classificação indicada para a distribuição das vagas. A aplicação do termo “outras etnias” utilizado nos editais do IFRO para caracterizar a reserva de vagas para estudantes de escolas públicas, independentemente do recorte étnico-racial, pode ser outro fator que explique o baixo preenchimento das vagas nesta subcategoria, visto que o termo causa no mínimo indagações sobre o que representa, dando margem para diversos entendimentos¹³. Na perspectiva deste estudo, e de acordo com os marcos regulatórios esta subcategoria reserva vagas para estudantes oriundos de escolas públicas, independentemente da cor/raça.

¹³ Não há nos editais explicações sobre o uso do termo proposto.

Outro aspecto nos editais, que demonstra certa fragilidade na feitura dos mesmos, refere-se à forma como são distribuídas as vagas a partir do critério de renda, onde são criados dois grupos, um com reserva de vagas para estudantes com renda familiar *per capita* **inferior** a 1,5 salários mínimos e outro com reserva de vagas para estudantes com renda familiar *per capita* **superior** a 1,5 salários mínimos. Este termo superior demonstra um erro no entendimento da Lei, posto que a mesma apenas faz reserva de vagas para estudantes que se enquadram no primeiro grupo, as demais vagas seriam reservadas para estudantes oriundos de escolas públicas, independentemente da renda.

A forma como o IFRO produziu seus editais de seleção a partir da implantação da Lei de Cotas, também foi objeto de avaliação do Ministério Público Federal (MPF), em fevereiro de 2015, em que este último item foi ponto de análise, em consonância com a discussão produzida neste estudo:

CONSIDERANDO que o inciso V do art. 10, também da mencionada portaria ministerial – incorporado ao referido edital de vestibular em seu item 2.4, “a” –, ao dispor “reservam-se as vagas destinadas aos estudantes autodeclarados pretos, pardos e indígenas com renda familiar bruta superior a 1,5 (um vírgula cinco) salário-mínimo per capita”, também violou o parágrafo único do art. 4º da Lei 12.711/2012 o inciso I do art. 3º do Decreto 7.824/2012, na medida em que, ao fim e ao cabo, instituiu verdadeira cota para classes de média e alta renda egressos de escolas públicas em virtude de ter restringido os concorrentes deste grupo aos egressos de escola pública com renda superior a 1,5 salário-mínimo per capita; na verdade, a lei e o regulamento ao terem determinado a reserva de, no mínimo, 50% das vagas de cotas para estudantes de baixa renda não estabeleceu, por óbvio, a reserva dos outros 50% para estudantes de média e alta renda, até mesmo porque, se assim fosse, não haveria a expressão “no mínimo” ante a impossibilidade de se ultrapassar o percentual de 50%; sendo assim, reservadas, no mínimo 50% das vagas das cotas para alunos de baixa renda, as vagas remanescentes se destinam à concorrência independentemente de renda, ou seja, concorrem igualmente candidatos egressos de escolas pública de baixa, média e alta renda; (MPF, 2015, p. 4-5).

O documento produzido pelo MPF faz uma recomendação de alteração deste item do edital. Assim como, de forma inovadora, visto que não há uma previsão deste mecanismo na legislação que regulamenta a Lei de Cotas, recomenda que se estabeleça um novo sistema de classificação dos aprovados, em que primeiramente “[...] sejam preenchidas as vagas com ampla concorrência, inclusive por estudantes que se inscreveram no sistema de vagas reservadas, para, somente após esgotadas as vagas do sistema geral, passar ao preenchimento das vagas reservadas;” (MPF, 2015, p. 6). Tal medida tem como argumento que somente justificaria o estudante ter acesso pelo sistema de cotas, caso não tenha nota suficiente para ingressar por ampla concorrência.

Não se sabe se as recomendações serão acatadas pela instituição, pois não houve processo seletivo após esta recomendação e o término desta pesquisa. O último item abordado pelo MPF refere-se à junção de estudantes autodeclarados pretos, pardos e indígenas na mesma subcategoria, que será objeto de discussão a seguir.

5.1.1 O acesso dos estudantes indígenas

Em função da localização territorial do IFRO na cidade de Porto Velho, onde há 1.411 indígenas, representando 0,33% da população geral do município, sendo que destes, 766 se encontram na zona urbana e 645 na zona rural (IBGE, 2010), cabe retratar o registro do acesso de estudantes deste grupo populacional nos processos seletivos investigados por este estudo. No processo seletivo para ingresso no ano de 2013, treze estudantes que se autodeclararam indígenas no momento da inscrição pleitearam uma vaga nos diversos cursos do IFRO, deste apenas um conseguiu aprovação, tendo acesso pelo sistema de cotas na categoria de vagas reservadas para pretos, pardos e indígenas e com renda familiar *per capita* de até 1,5 salários mínimos. O estudante ingressou no curso Técnico em Edificações Subsequente, no turno noturno e evadiu do curso ainda no primeiro período. Cabe informar, que não houve acompanhamento do processo educacional deste estudante pela instituição, visto que a mesma “desconhecia” a origem indígena dele.

No processo seletivo para ingresso no ano de 2014, novamente treze estudantes autodeclarados indígenas se inscreveram, destes, dois conseguiram aprovação. Acessaram os cursos de Técnico em Eletrotécnica Integrado e Técnico em Eletrotécnica Subsequente, ambos pela modalidade ampla concorrência. Até o término deste estudo mantinham-se nos cursos. Em contato com estes estudantes, eles informaram que têm conhecimento que seus antepassados são indígenas, porém nunca mantiveram contato com algum grupo indígena, sendo a vivência mais próxima estabelecida por seus avós.

Apesar destes estudantes não terem utilizado as vagas reservadas para ações afirmativas no seu acesso à instituição, acabam por levantar questões sobre os mecanismos de comprovação da origem indígena destes estudantes, visto que os documentos normativos da Lei de Cotas definem a autodeclaração como instrumento suficiente para comprovação. Baniwa (2013) aponta as limitações e o caráter individualista de tal processo, que apesar de legal, não considera suficiente. Para o autor, tal princípio nega totalmente a autonomia coletiva dos povos indígenas e tem gerado casos absurdos de acesso, sendo assim, defende que o instrumento de autodeclaração seja associado a “[...] outros instrumentos de declaração

ou identificação, como de pertencimento etnoterritorial ainda que como memória histórica, linguística e o reconhecimento de seu povo de pertencimento.” (BANIWA, 2013, p. 19).

Em consonância com Baniwa, porém tratando dos mecanismos de mensuração da cor, Muniz (2012) alerta que a autodeclaração como único mecanismo de pertencimento étnico-racial pode sofrer perturbações quando associado à concessão de benefícios sociais vinculados a cor e comprometer a efetividade de políticas públicas, defende que a junção de métodos de classificação pode ser uma alternativa que diminua possíveis enviesamentos.

Baniwa (2013) retrata também que a maioria das vagas reservadas para indígenas estão sendo preenchidas por estudantes dos centros urbanos, estes, por sua vez, em muitos casos, não apresentam interesses coletivos, sendo necessária a implantação de mecanismos que possibilitem a inserção de indígenas dos centros urbanos e das aldeias na mesma proporção.

Neste sentido, o autor ainda aborda o princípio dos direitos coletivos valorizado nos modos de vida indígenas, deste ponto de vista as vagas reservadas não são dos indivíduos, mas das coletividades indígenas, cabendo a essas coletividades a responsabilidade pela escolha dos seus candidatos e dos cursos de seus interesses, bem como são responsáveis pelo acompanhamento de todo o processo de formação e sua reinserção à comunidade (BANIWA, 2013). Tal princípio coloca um desafio fundamental as instituições federais de ensino, visto os processos de seleção individualizados que possuem e a consequente homogeneização dos candidatos.

Outro aspecto que precisa ser ponderado em relação à situação dos estudantes indígenas é a inclusão destes estudantes na mesma categoria dos candidatos que se autodeclararam pretos e pardos, esta junção de grupos sociais com características tão distintas pode estar contribuindo para o cumprimento não efetivo da Lei em relação aos povos indígenas. Como abordado anteriormente, nos processos seletivos do IFRO para ingresso nos anos de 2013 e 2014, houve apenas um ingressante indígena pelas vagas reservadas.

Cabe ressaltar, o processo educacional distinto vivenciado pelos estudantes indígenas, preconizado pela legislação brasileira, especialmente pela Constituição Federal, que lhes garantem uma educação escolar específica e diferenciada:

A marca principal dos direitos indígenas é a diferença e a equivalência e não a igualdade ou similaridade, em razão da qual, os povos indígenas têm reivindicado tratamento diferenciado em que o foco da política sejam a valorização e o reconhecimento das diferenças e da diversidade e não a inclusão e homogeneização das políticas, mesmo no âmbito das políticas para a diversidade ou minorias sociais. Em muitos casos, as políticas de

inclusão, mesmo bem intencionadas, podem significar categoricamente a exclusão sociopolítica. (BANIWA, 2013, p. 20).

Assim, a inclusão de indígenas na mesma subcategoria de cotas étnico-racial para pretos e pardos, onde disputam as mesmas vagas, tende a prejudicar o segmento indígena, visto o processo educacional próprio que vivenciam, bem como as condições precárias em que é subsidiado pelo Estado.

É importante mencionar que os documentos que regulamentam a Lei de Cotas possibilitam as instituições federais de ensino fazerem uso de sua autonomia e implantarem medidas em seus processos seletivos que levem em consideração as características e peculiaridades da população local:

Art. 10 § 2º Diante das peculiaridades da população do local de oferta das vagas, e desde que assegurado o número mínimo de vagas reservadas à soma dos pretos, pardos e indígenas da unidade da Federação do local de oferta de vagas, apurado na forma deste artigo, as instituições federais de ensino, no exercício de sua autonomia, poderão, em seus editais, assegurar reserva de vagas separadas para os indígenas. (BRASIL, 2012c).

Art. 5 § 3º Sem prejuízo do disposto neste Decreto, as instituições federais de educação poderão, por meio de políticas específicas de ações afirmativas, instituir reservas de vagas suplementares ou de outra modalidade. (BRASIL, 2012b).

Assim como há possibilidade de assegurar reserva de vagas separadas para indígenas, entendo que há a necessidade de tal ação, visto que estudantes indígenas têm buscado acessar o IFRO e a maioria não tem conseguido êxito. Este estado de coisas também foi item de manifestação do MFP com recomendação de alteração do edital do processo seletivo do IFRO, considerando entre outros aspectos, o seguinte:

CONSIDERANDO que o inciso II do art. 4º da indigitada portaria ministerial – incorporado pelo item 2.4, “b” do Edital nº 46, de 06 de outubro de 2014, que regula o processo seletivo 2015/1 para ingresso de discentes nos cursos técnicos do IFRO –, ao determinar que será reservada, por curso e turno, aos autodeclarados pretos, pardos e indígenas proporção de vagas no mínimo igual à da soma de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação local de oferta de vagas da instituição, segundo o último Censo Demográfico do IBGE, além de ter violado a literalidade do disposto no art. 5º, caput, da Lei 12.711/2012 e no art. 3º, inciso II, do Decreto 7.824/2012, reduziu drasticamente, no plano concreto, a probabilidade de ingresso de negros e indígenas, visto que, em lugar de concorrerem entre si, isto é, negros com negros e indígenas com indígenas, passaram a concorrer com pardos, mais numerosos e com menor nível de exclusão social, de sorte que, na prática, pouquíssimos negros e quase nenhum indígena lograram êxito em ingressar no referido instituto federal, conforme dados estatísticos do próprio instituto; (MPF, 2015, p. 4).

Sendo assim, recomenda-se que haja alteração na forma de distribuição das vagas, os percentuais relativos à representatividade de pardos, pretos e indígenas não deverão ser somados e sim considerados individualmente, com reservas de vagas específicas para cada grupo de acordo com o percentual populacional.

Ainda na esfera do acesso, outra situação importante identificada refere-se ao processo de comprovação da situação socioeconômica familiar dos estudantes, que será discutida no próximo tópico.

5.2 Dificuldades na comprovação de renda

A forma de comprovação de renda dos candidatos que se inscrevem na categoria até um salário mínimo e meio é determinada pela Portaria Normativa nº 18 do MEC/2012, que apresenta e recomenda um rol de documentação mínima, de acordo com os seguintes grupos de trabalhadores: trabalhadores assalariados, atividade rural, aposentados e pensionistas, autônomos e profissionais liberais, bem como para comprovação de rendimentos de aluguel ou arrendamento de bens móveis e imóveis. Nos editais dos processos seletivos nos dois anos investigados, o IFRO solicita que o candidato apresente apenas um dos documentos de comprovação de renda, dentre o rol de documentação recomendado. No caso de um componente da família na condição trabalhador assalariado, seria necessária a apresentação de um dos seguintes documentos:

1. TRABALHADORES ASSALARIADOS

- 1.1 Contracheques;
- 1.2 Declaração de IRPF acompanhada do recibo de entrega à Receita Federal do Brasil e da respectiva notificação de restituição, quando houver;
- 1.3 CTPS registrada e atualizada;
- 1.4 CTPS registrada e atualizada ou carnê do INSS com recolhimento em dia, no caso de empregada doméstica;
- 1.5 Extrato atualizado da conta vinculada do trabalhador no FGTS;
- 1.6 Extratos bancários dos últimos três meses, pelo menos. (BRASIL, 2012c).

A apresentação de apenas um dos documentos de renda pode trazer fragilidades ao processo, visto que são possíveis omissões de renda quando estes documentos não são apresentados de forma complementar. Apresento algumas possíveis situações: no caso da apresentação somente de contracheques não se tem dados de outros vínculos empregatícios que estaria registrado na carteira de trabalho, dados da carteira de trabalho nem sempre estão atualizados demonstrando o ganho atual do trabalhador, bem como a apresentação de extratos bancários não possibilita a verificação da renda bruta salarial.

Se neste caso a apresentação de apenas um dos documentos do rol recomendado apresenta uma fragilidade no processo de comprovação de renda, no caso dos trabalhadores que exercem atividades rurais e dos profissionais autônomos os documentos solicitados acabam por dificultar ou mesmo impossibilitar a comprovação para trabalhadores que exercem informalmente suas atividades, mesmo com a apresentação de apenas um dos documentos:

2. ATIVIDADE RURAL

- 2.1 Declaração de IRPF acompanhada do recibo de entrega à Receita Federal do Brasil e da respectiva notificação de restituição, quando houver;
- 2.2 Declaração de Imposto de Renda Pessoa Jurídica - IRPJ;
- 2.3 Quaisquer declarações tributárias referentes a pessoas jurídicas vinculadas ao candidato ou a membros da família, quando for o caso;
- 2.4 Extratos bancários dos últimos três meses, pelo menos, da pessoa física e das pessoas jurídicas vinculadas;
- 2.5 Notas fiscais de vendas.

4. AUTÔNOMOS E PROFISSIONAIS LIBERAIS

- 4.1 Declaração de IRPF acompanhada do recibo de entrega à Receita Federal do Brasil e da respectiva notificação de restituição, quando houver;
- 4.2 Quaisquer declarações tributárias referentes a pessoas jurídicas vinculadas ao candidato ou a membros de sua família, quando for o caso;
- 4.3 Guias de recolhimento ao INSS com comprovante de pagamento do último mês, compatíveis com a renda declarada;
- 4.4 Extratos bancários dos últimos três meses. (BRASIL, 2012c).

O rol de documentação solicitado para comprovação de renda exige um teor de atividade trabalhista caracterizada como formal, em que haja, de alguma forma, a regulação de entidades governamentais na produção de documentos e informações que comprovem a renda do trabalhador.

A Organização Internacional do Trabalho (OIT) inclui na categoria de trabalhador formal o empregado com carteira de trabalho assinada, trabalhador doméstico com carteira de trabalho assinada, militar, funcionário público estatutário, conta própria e empregador que contribuía para a previdência social e na categoria de trabalhadores informais ou não-formal, empregados sem carteira, trabalhador doméstico sem carteira, conta-própria, empregador e trabalhadores na autoconstrução, no autoconsumo e não-remunerados (LEONE, 2010).

Segundo dados do IBGE (2013), o trabalho informal no Brasil apresentou o percentual de 43,1% em 2012, a informalidade ainda é uma característica importante no país. Na Região Norte, este indicador está acima da média nacional totalizando 61,3%. Rondônia apresentou um indicador menor do que a média Região Norte, sendo 47,8%, contudo ainda maior que a média nacional.

A forma como está estruturado o processo de comprovação de renda disposto na Portaria 18/MEC/2012, desconsidera as características do mercado de trabalho brasileiro, suas desigualdades e sua determinação nas desigualdades sociais. A negação deste importante contexto social pode inviabilizar a participação de inúmeros estudantes pertencentes a famílias que possuem trabalhadores informais.

Tal situação revela uma contradição na forma de execução da Lei que precisa ser revista urgentemente. O IFRO quando se depara com tal contradição faz uso de sua autonomia administrativa e utiliza como critério de comprovação de renda o cadastro de famílias no Sistema de Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal (CadÚnico), em que sob responsabilidade da Gestão Municipal, a aferição de renda é realizada utilizando o critério de um salário mínimo e meio *per capita*, assim como na Lei de Cotas.

5.3 Condições para permanência: A Política de Assistência Estudantil

A Política de Assistência Estudantil (PAE) do IFRO foi aprovada por meio da Resolução nº 19/2011/CONSUP/IFRO, com o objetivo de propiciar aos estudantes as condições de permanência e êxito no processo educativo, visando à inserção no mercado de trabalho e exercício pleno da cidadania. A PAE é financiada por recursos oriundos do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) e por recursos próprios do IFRO.

O PNAES foi inicialmente criado pela Portaria Normativa nº 39 de 12 de dezembro de 2007. Em 2010, ascendeu ao status de política de estado, ao ser instituído pelo Decreto nº 7.234 de 19 de julho de 2010. Tem por objetivos: democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal; minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior; reduzir as taxas de retenção e evasão; e contribuir para a promoção da inclusão social pela educação. Os estudantes beneficiados devem ser oriundos prioritariamente da rede pública de educação básica ou com renda familiar *per capita* de até um salário mínimo e meio.

Segundo o Regulamento dos Programas de Assistência Estudantil (REPAE), a PAE está subdividida em duas formas de atendimento: o atendimento universal aos estudantes e o atendimento aos estudantes em condição de vulnerabilidade socioeconômica (IFRO, 2014). No atendimento universal, são desenvolvidos programas que visam ao atendimento a todos os estudantes matriculados nos cursos técnicos integrados e subsequentes de nível médio e graduação, sendo eles:

1. Programa de Atenção à Saúde e Apoio Biopsicossocial (PROASAB) - Promove o desenvolvimento de ações voltadas à promoção da saúde, prevenção de doenças, bem como assistência médica, odontológica e psicossocial inicial, por meio de ações educativas, atendimento de profissionais da equipe multiprofissional, bem como repasse de recursos financeiros, neste caso exclusivamente para estudantes socioeconomicamente vulneráveis, para aquisição de órteses (óculos, aparelho auditivo) e em casos de urgência o pagamento de consultas ou exames, quando não possível o atendimento pelo Sistema Único de Saúde (SUS).

2. Programa de Acompanhamento Acadêmico e Suporte ao Ensino (PROASEN) - Desenvolve ações voltadas ao atendimento de estudantes com baixo desempenho acadêmico ou com necessidades educacionais específicas, por meio de cursos de nivelamento aos ingressantes, aulas de reforço, organização de grupos de estudo, acompanhamento especializado aos estudantes com necessidades educativas específicas, bem como, repasse de recursos financeiros para aquisição de material escolar e material didático específico dos cursos, neste caso exclusivamente para estudantes socioeconomicamente vulneráveis.

3. Programa de Desenvolvimento Técnico-Científico (PRODETEC) - Desenvolve ações de cunho técnico-científico com articulação entre os eixos ensino, pesquisa e extensão, por meio de concessão de auxílio financeiro (pagamento de inscrição, passagem, hospedagem, alimentação) para a participação dos estudantes em eventos e atividades técnico-científicos e custeio de publicações (livros, revistas, periódicos), bem como outras ações que contribuam para a formação intelectual, acadêmica e profissional. Tendo prioridade de participação os estudantes socioeconomicamente vulneráveis.

4. Programa Pró-Cidadania (PROCID) - Desenvolve ações articuladas entre os eixos ensino, pesquisa e extensão visando contribuir para o pleno desenvolvimento do estudante e seu preparo para exercício da cidadania, por meio de ações (oferta de cursos, oficinas e eventos que promovam a discussão de temáticas relevantes à sociedade) que contribuam para a integração da comunidade acadêmica, para a convivência com as diferenças, a formação sócio-política, a ampliação do universo cultural, artístico e esportivo dos estudantes e a preparação profissional.

5. Programa de Monitoria (PROMON) - Prevê o desenvolvimento de atividades de monitoria por estudantes com níveis adequados de conhecimento e habilidades no relacionamento interpessoal por meio de planos de trabalho.

No grupo de programas acima citados, há uma focalização no desenvolvimento de ações de cunho pedagógico, cultural, social e de prevenção e promoção da saúde. No caso do

próximo grupo de programas apresentados, o atendimento é exclusivo para aos estudantes em vulnerabilidade socioeconômica, em função do repasse de recurso financeiro que executa.

1. Programa de Concessão de Auxílio Alimentação (PROCAL) - Repasse financeiro na forma de vale refeição ou pelo auxílio financeiro para estudantes que permaneçam na instituição em período integral ou além do horário de aula, concedido por meio de edital.

2. Programa de Concessão de Auxílio Transporte (PROCAT) - Repasse financeiro concedido na forma de vale transporte, auxílio financeiro ou pelo estabelecimento de parcerias com empresas de transporte local ou outras autarquias governamentais.

3. Programa de Concessão de Auxílio ao Estudante Colaborador (PROCAE) - Propõe por meio de plano de trabalho específico para cada estudante o desenvolvimento de atividades educacionais realizadas nas dependências do IFRO, em horários compatíveis com suas atividades acadêmicas. A inserção no programa se dá por processo seletivo, com repasse de auxílio financeiro.

4. Programa de Auxílio à Moradia Estudantil (PROMORE) - Propõe a viabilização de moradia/aluguel para estudantes oriundos de outras localidades ou da zona rural que necessitam residir no município sede do *campus*, buscando ampliar as condições de acesso, permanência e êxito no processo educativo destes estudantes, por meio de repasse financeiro e no caso dos *campi* agrícolas por meio da residência estudantil.

5. Programa de Auxílio Complementar (PROAC) - Prevê o repasse de auxílio financeiro, em caráter emergencial e temporário, aos estudantes que não tiveram suas necessidades atendidas nos outros programas de assistência estudantil propostos, a concessão ocorre por meio de encaminhamento e análise do setor responsável.

A forma como a PAE é estruturada, aliando o repasse de recursos financeiros com o desenvolvimento de ações de cunho pedagógico, cultural, social e de prevenção e promoção da saúde, torna-o forte ferramenta de auxílio no processo educacional. Cabe ressaltar, que não foi encontrado, nos documentos institucionais o registro do desenvolvimento de ações e/ou programas voltados especificamente para o grupo de estudantes cotistas, sendo a PAE e seus programas a referência para possibilitar a permanência dos estudantes cotistas.

Em levantamento documental realizado, foi constatado que a PAE do *Campus* Porto Velho Calama vem recebendo aumentos progressivos de recursos financeiros do Governo Federal. Em 2013, ano de entrada dos primeiros estudantes cotistas e em comparação ao ano anterior, houve um aumento no repasse de recursos financeiros de 209,68% e em 2014, em relação a 2013 houve um aumento de 41,77%. Cabe ressaltar, que no ano de 2014, em função

de espaço físico, houve uma diminuição de 50% na entrada de novos estudantes. Contudo, constata-se também um aumento progressivo no número de estudantes beneficiados.

Quanto aos estudantes cotistas beneficiados, no ano de 2013, 27% do total de estudantes cotistas foram beneficiados e quando é feito um refinamento e inclui-se no cálculo apenas os estudantes cotistas que ingressaram nas subcategorias que consideravam o critério socioeconômico, com renda familiar *per capita* de até um salário mínimo e meio, este indicador aumenta para 33,3%. No ano de 2014, estes indicadores possuem um aumento, atingindo 32,2% do total de cotistas ingressantes neste ano, e após o refinamento do critério socioeconômico de ingresso o indicador passa a ser 42,4% dos cotistas.

Tais indicadores revelam que a maioria dos estudantes cotistas não tem sido beneficiada pela PAE. Contudo cabe informar, que no ano de 2014, todos os estudantes que solicitaram os auxílios financeiros disponibilizados pelo PROCAT e PROCAL foram atendidos. Desta forma, caberia uma investigação mais apurada sobre os motivos da baixa participação dos estudantes cotistas na PAE, demanda para a instituição que considero fundamental.

Ainda, segundo dados do Relatório do Departamento da Assistência Estudantil (DEPAE) no ano de 2013 no *Campus* Porto Velho Calama (IFRO, 2013), um dos programas que se apresenta como fundamental para o desenvolvimento de estudantes com baixo desempenho acadêmico ou com necessidades educacionais específicas, o PROASEN não foi desenvolvido em sua totalidade, somente na forma de repasse de recursos financeiros para aquisição de material escolar e material didático específico dos cursos. A não execução do programa compromete o alcance dos objetivos da PAE, primordialmente o de propiciar aos estudantes as condições de permanência e êxito no processo educativo.

Apesar da amplitude das ações da PAE já possibilitarem um apoio importante para a permanência dos estudantes de forma geral, a falta de levantamentos sobre como está acontecendo o processo de escolarização dos estudantes cotistas, dentre eles, o monitoramento do desempenho acadêmico com dados de aprovação, repetência e evasão, pode representar uma falha crucial no sucesso desta medida de ação afirmativa. Tal ação se faz essencial para a verificação de quais necessidades precisam ser supridas e quais ações e programas precisam ser desenvolvidos.

Mayorga e Souza (2012) defendem que quando se considera a existência de modalidades de ação afirmativa, as ações diretas para os estudantes exigem uma mudança de referência qualitativa e quantitativa, no caso da assistência estudantil, não se pode atuar apenas com ações de repasse de verba, por exemplo. O foco de atuação não pode ser

exclusivo no estudante, a instituição também deve ser focalizada e precisa ser desenvolvido um conjunto de ações ampliadas que considere além da especificidade do estudante que acessa, às dinâmicas de inclusão e exclusão dentro dessa instituição. As autoras apontam os seguintes eixos como importantes na formulação de programas de permanência:

- a) sensibilização da universidade, em seus diversos âmbitos, para lidar e se implicar com a diversidade: seja através de campanhas internas e externas de sensibilização, mobilização e informação; abertura de editais específicos no âmbito da graduação, da pesquisa e da extensão que recebam estudantes negros e pobres; programa de formação para a diversidade do corpo docente, discente e técnico-administrativo; promoção de debates públicos sobre as temáticas da democratização da universidade e das diversidades social, cultural, racial e sexual; eventos culturais e esportivos; ampliação de programas de intercâmbio e outros. Além disso, a presença de uma ouvidoria que possa dar encaminhamentos necessários a situações de violência, discriminação e humilhação vivenciadas pelos estudantes pode ser um importante canal de diálogo entre administração da universidade e estudantes;
- b) apoio à formação acadêmica dos estudantes de negros e pobres via cursos de leitura e escrita acadêmica; cursos de informática; idiomas; identificação de disciplinas nos cursos diversos que exigem programas de monitoria mais intensivos e extensivos, em horários plurais e não somente concentrados no turno diurno;
- c) bolsas de permanência, moradia e alimentação;
- d) valorização afirmativa de trajetórias e identidades de estudantes negros e pobres. (MAYORGA; SOUZA, 2012, p. 274-275).

A proposta das autoras amplia o modelo de programa de permanência, comumente desenvolvido no Brasil e interpela a lógica assistencialista. Os programas de permanência é um tema que não foi privilegiado nos debates sobre a implantação da Lei de Cotas, sendo um dos aspectos que precisa ser colocado em pauta para garantir seu avanço e efetividade e para que não se promova uma inclusão perversa, como alertam Mayorga e Souza (2012).

5.4 Limitações e Desafios

Os dados e as análises realizadas demonstram que apesar da totalidade das vagas reservadas para ações afirmativas estarem sendo preenchidas, ainda existem algumas limitações, na forma como está acontecendo o processo de acesso e desafios, para a promoção da permanência e êxito dos estudantes cotistas no IFRO. Tais limitações se apresentam em função de ações locais, mas também em função da necessidade de repensar os mecanismos adotados pelo o MEC que regulamentam e normatizam a Lei de Cotas.

Dentre as principais limitações para o efetivo acesso dos públicos beneficiários pela a Lei de Cotas no IFRO, percebo as fragilidades na construção dos editais que podem prejudicar o entendimento quanto ao público beneficiário, o tipo de documentação cobrada para comprovação de renda, que desconsidera aspectos importantes do contexto social em que uma parcela grande das famílias brasileiras vivencia. Bem como, cabe uma atenção especial, ao mecanismo de junção de pardos, pretos e indígenas em um mesmo grupo, que no caso do IFRO tem dificultado o acesso dos estudantes indígenas.

Quanto às ações de promoção a permanência, apesar dos aumentos progressivos no repasse de recursos realizado pelo governo federal e do aumento no número de estudantes beneficiados, os dados indicam que a maioria dos estudantes cotistas não é beneficiada pela PAE, bem como, o PROASEN, programa fundamental para a superação de dificuldades no processo de escolarização não foi desenvolvido nos dois anos investigados. A mudança desse quadro, para que a execução da PAE seja mais efetiva, revela-se como um desafio institucional importante.

A implantação da Lei de Cotas é apenas o ponto de partida para se pensar a democratização do acesso e o enfrentamento das desigualdades associadas às questões étnico-raciais, econômicas e socioculturais, os processos de acompanhamento e avaliação, nestes anos iniciais são fundamentais para definição de ações e estratégias capazes de corrigirem falhas e garantirem o efetivo alcance.

As ações afirmativas e por consequência a Lei de Cotas surgem da tomada de consciência da necessidade de reconhecer as particularidades de determinados grupos sociais e da promoção de estratégias políticas capazes de possibilitarem a efetiva inclusão social destes grupos. O desafio da diferença se impõe.

6 LEI DE COTAS NO IFRO: O DESAFIO DA DIFERENÇA

Nesta seção, tenho por objetivo apresentar dados produzidos a partir das entrevistas realizadas com profissionais da gestão institucional, da docência e dados dos grupos focais realizados com os estudantes. A partir destes instrumentos, busquei relatos sobre como aconteceu o processo de implantação da Lei de Cotas na instituição nos anos investigados, identificando aspectos da experiência de escolarização vivenciada pelos estudantes cotistas, bem como conhecendo o que pensam os profissionais sobre a temática e sua trajetória na instituição.

Dentre os aspectos investigados foram focalizadas informações sobre mudanças ocorridas na instituição após a implantação da Lei, se foram desenvolvidos programas e ações institucionais específicos para os estudantes cotistas, sobre a aceitação do sistema de cotas pela comunidade acadêmica e sobre o teor das relações estabelecidas entre a comunidade acadêmica e os estudantes cotistas.

Para tanto, a seção está organizado em dois tópicos. No primeiro, apresentarei os dados produzidos a partir das entrevistas e no segundo, os dados produzidos nos grupos focais. Cada tópico está organizado em quatro categorias temáticas.

6.1 O ponto de vista dos profissionais

6.1.1 Dificuldades no processo de implantação

A implantação de medidas previstas em marcos regulatórios exige das instituições planejamento e organização de ações para evitar e/ou minimizar dificuldades que possam surgir no percurso. Contudo, muitas vezes, elas surgem, e no caso da implantação da Lei de Cotas no IFRO, as dificuldades surgidas serão retratadas a seguir.

Uma das principais dificuldades relatada pelos profissionais foi a falta de tempo para planejamento e organização das ações. Para as instituições federais que ofertam cursos de ensino técnico não foi dada a possibilidade de implantação gradual do disposto na Lei de Cotas, como nos cursos de graduação, para os quais foi dado o prazo de quatro anos para o cumprimento integral da Lei, sendo que as instituições deveriam implantar no mínimo 25% da reserva de vagas previstas a cada ano. Desta forma, o IFRO só poderia implantar a Lei de forma gradual nos cursos de graduação.

Esta não possibilidade de implantação da Lei de Cotas de forma gradual nos cursos de ensino técnico é entendida em função do contexto político e histórico em que os Institutos Federais estão inseridos, criados recentemente, os profissionais consideram que a não existência de uma história de lutas e resistências em relação às medidas de ações afirmativas e à implantação da Lei levaram a esta deliberação, bem como a relação política estabelecida com o atual governo:

PG¹⁴: Talvez, pensando pelo lado político, é a questão da resistência das universidades que teria mais força política para brigar [...].

PG: [...] [os Institutos Federais] são novos. [...] A maioria estava em fase de implantação, com seus reitores *pro tempore*, não eleitos. Então assim, as decisões são muito regidas por isso.

PD: O que eu falo é isso... É que os Institutos estão ainda muito mais ligados a um programa de governo, do que a um programa de Estado. Por isso, foi tão abrupta a implantação no Instituto.

Essa condição levou a instituição à decisão de implantar integralmente o disposto na Lei em todas as modalidades de ensino oferecidas no processo seletivo para ingresso no início do ano de 2013, já que os cursos de graduação representam a minoria entre as modalidades ofertadas:

PG: Era o nosso entendimento na época [...] que daria muito trabalho internamente você ter critérios diferentes, com percentuais diferentes, por nível de ensino, tendo um grupo pequeno e não tendo instituído um setor responsável pelo processo de seleção. [...] no organograma, na organização institucional existe a previsão de uma CONPEX, que é uma comissão permanente de exames e que seria responsável por selecionar tanto os alunos quanto os servidores, só que ela de fato não existe ainda.

Cabe ressaltar, que como o próprio Instituto Federal ainda está em fase de implantação, sua estrutura organizacional ainda não está completa, há setores se desdobrando em várias funções, conforme fala do PG.

Outra dificuldade encontrada foi em relação à definição dos critérios estabelecidos na Lei para sua aplicação. Esta foi publicada em 29 de agosto de 2012, o Edital nº 83 do processo seletivo do IFRO em 08 de outubro de 2012 e a Portaria Normativa nº 18 que orientava o processo de execução da Lei só foi publicada em 11 de outubro de 2012, ou seja, alguns dias após o lançamento do edital do processo seletivo. Neste primeiro edital, as reservas de vagas para pretos, pardos e indígenas foram feitas de forma separada.

¹⁴ Utilizarei a sigla PG para apresentar as falas do profissional da gestão e PD para apresentar as falas do profissional da docência.

PG: [...] em agosto, setembro, não tinha essas ferramentas. [...] se não me engano, vieram só em outubro. Nós já tínhamos lançado o processo seletivo, já tínhamos publicado o edital, já estava correndo o processo de inscrição. Quando saiu o Decreto [...] e a Portaria Normativa 18, nós vimos que o entendimento deles tinha sido diferente, não com relação aos percentuais, mas com relação ao agrupamento das etnias, negros, pardos e indígenas, seria o bolo e não particionado, percentual para negro, percentual para pardo e para indígena.

PG: [...] [A Portaria Normativa 18] determinava que as instituições que tinham aberto o processo seletivo teriam que adequar seus editais no prazo de trinta dias. E quem já tinha encerrado tinha que retomar. Tinha Instituto que já tinha encerrado as inscrições. Enfim, no nosso caso, nós tivemos que retificar o edital [...] nós tivemos que convocar todos os que já tinham feito a inscrição para confirmar e validar ou mudar o grupo de interesse deles, a partir dali muitos que tinham optado pela grande concorrência mudaram.

O prazo estabelecido também não possibilitou um tempo adequado para criação de um sistema informatizado de classificação das notas, de acordo com os diversos critérios estabelecidos na Lei. O processo de classificação ocorreu de forma manual:

PG: Todo esse processo foi manual. [...] Fazia chamada, fazia as matrículas e tinha o prazo de recurso, analisávamos o recurso e isso dentro de vinte e quatro horas. E tinha que fazer uma nova chamada com as vagas remanescentes. [...] Então um grupo fazia, outro tentava analisar, via se a classificação tinha sido correta e assim a gente pegou o jeito da Lei das Cotas.

Outra dificuldade encontrada foi a falta de conhecimento dos estudantes quanto aos critérios da Lei de Cotas, muitos não conseguiram comprovar a formação integral em escolas públicas, bem como não conseguiram realizar a comprovação de renda dentro dos critérios definidos, houve o remanejamento de muitos estudantes para a categoria ampla concorrência. E, conseqüentemente, um grande número de editais de convocação, o processo seletivo de 2013 foi fechado com doze chamadas. Após esta experiência, o IFRO faz apenas duas chamadas tradicionais e a partir da terceira o formato é de chamada pública.

Ainda foi realizada uma adaptação no processo de comprovação de renda, com a inclusão da inscrição no CadÚnico como critério de comprovação de renda. Conforme abordado na seção anterior, tal medida foi tomada em função das dificuldades encontradas por determinados grupos sociais para atenderem as exigências documentais:

PG: [...] é uma burocracia que eles não estão acostumados. O desempregado que acabou o seguro desemprego, por exemplo, ele não está contemplado. Então, aquelas pessoas que mais precisariam disso, hoje, na verdade, não têm o acesso [...] por isso, que nós incluímos como critério nos nossos certames. A partir da primeira experiência, nós vimos que ficou uma parcela importante que deveria ser atendida. A inscrição no NIS (CadÚnico) [...] é um indicativo de baixa renda e de vulnerabilidade, então nós incluímos isso

como critério, aquele que comprovar isso também tinha acesso... nós incluimos, mas por nossa conta, entendeu? Por nossa conta, para tentar viabilizar. E vamos conduzindo e aguardando essa avaliação e o repensar das comprovações.

Como é possível perceber os aspectos práticos da implantação da Lei de Cotas envolvem mais questões do que as previstas nos documentos normatizadores e regulatórios, exigindo a tomada de decisão interna dos gestores.

Outra questão que permeou o processo de implantação, segundo o PD entrevistado foi a forma como os docentes sentiram o processo, no qual considera que o mesmo foi “abrupto”, em que não houve um gerenciamento de ações internas, especialmente junto ao corpo docente, para o recebimento dos estudantes cotistas:

PD: [...] ele foi extremamente abrupto [...] primeiro, que os professores não foram preparados, se você for perguntar à maioria dos professores, eles vão dizer que ficaram sabendo que nós estaríamos trabalhando com cotas, porque nós tivemos acesso por meio das mídias. Ou seja, não houve, aqui, dentro do Instituto, pelo menos, eu desconheço que tenha ocorrido, um processo de capacitação, um processo de conversa, de diálogo de como é que receberíamos isso.

Segundo o PD, esta situação impactou diretamente a forma como os demais docentes receberam a ideia de implantação da Lei. Apesar das ações afirmativas e da Lei de Cotas serem assuntos em discussão há anos no Brasil, especialmente, no meio acadêmico, a necessidade de divulgação e discussão da Lei na instituição é reivindicada.

Neste discurso do PD pode ser notada a concepção de que a presença de estudantes cotistas demandaria uma nova preparação dos profissionais para o ensino, como se o processo de ensino fosse diferenciado para estes estudantes, além disso, como se a formação inicial dos mesmos não seja suficiente para o desenvolvimento do processo de ensino. Os estereotípicos que circulam na sociedade em relação aos cotistas parecem contaminar a concepção dos docentes, criando resistências à implantação da Lei. Ainda, este “novo” contexto de atuação docente demandaria mudanças institucionais.

6.1.2 Necessidade de mudanças institucionais?

A categoria temática é apresentada em forma de pergunta em função das ideias contrastantes apresentadas pelos profissionais entrevistados e pela importante discussão que suscita.

Apresento primeiro as concepções do PD, nas quais a necessidade de mudanças institucionais amplas é apontada. A reformulação dos documentos basilares é considerada

medida urgente, em que alterações nos projetos políticos pedagógicos dos cursos são indicadas, como o aumento da carga horária de disciplinas como Sociologia e Filosofia, que segundo o PD possibilitaria um salto qualitativo na capacidade de análise dos estudantes:

PD: [...] os documentos basilares do Instituto, eles são um tanto quanto rígidos, então, houve a Lei de Cotas e em nenhum momento, o PPC¹⁵ foi organizado pensando nisso. O ROA¹⁶ não foi organizado pensando nisso. Então, os documentos basilares não foram refeitos porque houve a Lei de Cotas.

PD: A disciplina de Sociologia, a disciplina de Geografia, uma disciplina de Redação, uma disciplina até mesmo de Lógico-Matemática que estimulasse mesmo isso. Essas seriam as disciplinas, que o aluno pudesse escrever, só que de maneira responsável e não da maneira... não é que... longe... os professores são excelentes, eu não estou falando isso, só que a maneira como está posta nos currículos é irresponsável. Você quer que o professor desenvolva, estimule o aluno a pensar, ensine ele a ter uma nova visão em cinquenta minutos, como é o caso da Filosofia e Sociologia é impossível. Ele não vai conseguir. Isso da maneira em que está posta, estas disciplinas são um modelo irresponsável, é uma maneira de fazer constar, isso não vai mudar.

A justificativa das mudanças propostas na estruturação do currículo demonstra uma preocupação com o aumento da carga horária de disciplinas que aumentaria a capacidade de análise dos estudantes. Contudo, os questionamentos que se fazem são: Será que estas mudanças não seriam importantes e necessárias independentemente da chegada dos estudantes cotistas? Por que mudar em função da chegada deles? O processo de “ensinar a pensar” não seria inerente ao trabalho do professor, independente das disciplinas?

A concepção de que os estudantes cotistas carregam um déficit de aprendizagem que precisa ser suprido com mudanças estruturais no currículo escolar parece dizer muito sobre a existência de preconceitos velados. A reformulação curricular pode ser uma demanda legítima para a instituição, contudo, atrelá-la à implantação das cotas, visibiliza o velho desconforto de lidar com as diferenças no contexto escolar.

Candau (2011, p. 253) aponta que apesar de haver avanços nas práticas pedagógicas, estando mais sensíveis as diferenças no contexto escolar, “[...] ainda é recorrente uma visão da diferença relacionada com a questão do déficit de aprendizagem, com forte ancoragem em aspectos psicológicos, assim como articulada ao nível socioeconômico dos alunos e alunas.” Assim, se estabelece o paradigma em que qualquer diferença deve ser vista como um

¹⁵ Projeto Político Pedagógico do Curso

¹⁶ Regulamento de Organização Acadêmica (ROA), documento que define os procedimentos relativos às rotinas dos processos formativos.

problema a ser superado, reforçado pela lógica homogeneizadora que impera nas instituições escolares (CANDAU, 2011).

Já no discurso do PG, não é mencionada a necessidade de mudanças institucionais e quanto às ações de acompanhamento e permanência considera que a PAE se constitui a ação institucional capaz de atender às demandas dos estudantes cotistas e garantir a permanência deste grupo, sendo uma questão de colocá-la em prática:

PG: Nós temos a política de acesso, e temos a política de permanência, com programas específicos de acompanhamento ao ensino, que preveem... formação de grupos para reforço, acompanhamento pedagógico, nivelamento. Então, se eu tenho tudo isso pensado, a questão é por em prática.

PG: Os programas, de assistência estudantil, pensados além do reforço financeiro, do auxílio financeiro que é dado àqueles que são socioeconomicamente vulneráveis.

A partir desta visão o acompanhamento do processo de escolarização dos estudantes cotistas se daria da mesma forma dos demais estudantes, caso as necessidades em nível de ensino/aprendizagem surjam, os encaminhamentos deveriam ser dados aos grupos para reforço, acompanhamento pedagógico e nivelamento.

Apesar das visões dos profissionais apresentarem um teor bastante diferenciado, o PD apresenta argumenta que há a necessidade de mudanças profundas na instituição para o recebimento dos estudantes cotistas e o PG apresenta a argumentação de que o programa de permanência institucionalizado é capaz de dar conta das demandas que surgirem. Considero que ambas carecem de um olhar mais atento e refletido, visto que, podem padecer de olhares extremos. Se por um lado, a ideia de que é necessária uma transformação “basilar” na instituição para receber os estudantes cotistas, revela uma concepção carregada de preconceitos em relação à capacidade dos cotistas, por outro; a ideia de que nenhuma outra ação precisaria ser desenvolvida na instituição pode ser perigosa.

Justifico esta última afirmação a partir do posicionamento produzido por Silveira, Silveira e Messias (2013) ao constatarem os índices de evasão e cancelamento de matrícula de estudantes cotistas na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e a falta de posicionamentos institucionais efetivos em relação aos mesmos: “[...] a desigualdade de condições não se esgota com medidas que facilitem o acesso, mas sim ao se considerarem as reais necessidades dos cotistas no plano econômico e cultural, aspectos que ameaçam a manutenção de muitos deles na Universidade [...]” (SILVEIRA; SILVEIRA; MESSIAS, 2013, p. 172).

Assim, considero que o olhar atento à forma como o processo de implantação da Lei de Cotas está acontecendo na instituição será capaz de melhor ponderar quais intervenções serão necessárias e em que nível. A mensuração de dados estatísticos e demográficos se faz prementes, assim como a investigação “[...] dos efeitos invisíveis, ou melhor, pouco visíveis das políticas, sobretudo no que diz respeito aos seus efeitos sobre a vida cotidiana das pessoas a quem as políticas se destinam.” (NEVES, 2013, p. 246).

6.1.3 Mudanças no perfil do estudante

Um possível processo de mudança no perfil dos estudantes é apontado pelo PD, no qual o público de estudantes teria se tornando mais diversificado, trazendo mais exigências ao processo de ensino:

PD: O público é diferente. O acesso foi, de certa forma, mais universalizado, nós temos sim, nós temos hoje um acesso de alunos que dificilmente teriam acesso ao Instituto Federal. É notório isso, nós pegamos alunos que realmente não sabem ler e não sabem escrever e estão terminando o segundo ano.

Ainda segundo PD, as intervenções neste cenário não devem ser de nível individual, a instituição precisaria se posicionar frente a esta nova demanda por meio de ações institucionalizadas:

PD: Mas, nas aulas, nas minhas aulas mesmo, pouca coisa mudou, porque nós não entendemos que nós temos que nos comportar diferentemente da instituição para com esse novo público, porque é um público que chega com muito mais dificuldade acadêmica do que o público que nós tínhamos aqui. Então, o que foi que mudou? Mudou o perfil do aluno. O que foi que mudou na instituição? A instituição continua caminhando como se não tivesse a Lei de Cotas.

Tal mecanismo de invisibilização¹⁷ dos estudantes cotistas se apresenta de certa forma como um processo de resistência a presença dos mesmos na instituição. Esta reação institucional e entre os docentes também foi encontrada no estudo de Assis (2014, p. 305), a autora considera que estas “[...] formas de resistência revelam a negação e o não prestígio com o qual é enxergado o aluno cotista.” Aspecto que tem efeitos extremamente prejudiciais ao processo de inserção destes estudantes.

¹⁷ Cabe ressaltar que a invisibilização da condição de estudante cotista pode ser considerada de forma positiva no contexto das relações interpessoais como medida de proteção para possíveis processos de diferenciação, contudo, em um contexto institucional como neste retratado por este estudo, onde um programa é implantado, fruto de uma política recente, esta invisibilização pode estar muito mais relacionada a um estado de omissão ou de não saber fazer, do que de proteção institucional.

A construção da ideia de mudança no perfil dos estudantes do IFRO após a Lei de Cotas, quando confrontada com os dados dos estudantes da ampla concorrência, preenchidos nos questionários socioeconômicos, pode ser problematizada.

Quanto à origem de formação dos estudantes ingressantes pela ampla concorrência constata-se que a maioria é oriunda de escolas públicas. No ano de 2013, 65% destes tiveram formação anterior integralmente em escolas públicas e apenas 20% são estudantes formados integralmente em escolas privadas, os demais tiveram parte da formação em escolas públicas e parte em escolas privadas. No ano de 2014, os indicadores são aproximados, 48% com formação anterior integral em escolas públicas, 18% com maior parte da formação em escolas públicas, 18% com formação integral em escolas privadas e 14% com maior parte da formação em escolas privadas. Assim, a origem de formação dos estudantes do IFRO, independentemente da forma de acesso, é majoritariamente de escolas públicas.

Tal fato revela que se houve uma mudança no perfil dos estudantes do IFRO, pode não ter sido ocasionada exclusivamente pela implantação da Lei de Cotas, já que não há uma homogeneidade no grupo de estudantes da ampla concorrência.

PD: Tem alunos cotistas que são muito bons e tem alunos que não são cotistas e são muito ruins, não têm acompanhamento. Têm aproveitamento ruim, melhor dizendo. Cotistas com aproveitamento muito ruim, não-cotistas com aproveitamento muito ruim. Bom... Mas, não tenho dados para te afirmar isso, mas pela análise, pelo dia-a-dia, pela convivência, nós conseguimos perceber que realmente os cotistas, a maior parte deles tem uma maior dificuldade.

Mesmo entre o grupo de cotistas, esta homogeneidade não é encontrada, conforme relato do PD. Contudo, apesar da concepção de que não há uma uniformidade nos grupos de estudantes cotistas e não-cotistas, a dificuldade de acompanhamento nos cursos é colocada como sendo uma característica mais forte no grupo de cotistas. Esta pesquisa não buscou dados efetivos sobre o desempenho dos cotistas, sendo esta uma demanda de estudo/acompanhamento importante para o aprofundamento do processo de escolarização destes estudantes no IFRO e suas possíveis demandas.

No entanto, a questão do desempenho dos estudantes de cotistas foi levantada em vários estudos, onde não se encontram diferenças significativas entre cotistas e não-cotistas. Queiroz e Santos (2006) não identificaram em seus resultados diferenças significativas entre os grupos de estudantes cotistas e não-cotistas, constatarem que em onze dos dezoito cursos de maior concorrência da instituição investigada, os cotistas obtiveram coeficientes de rendimento iguais ou melhores que os não-cotistas. No estudo de Velloso (2009), não foi

verificada uma sistemática superioridade dos estudantes não-cotistas, contrariando as previsões dos críticos do sistema de cotas, que defendiam que este provocaria uma queda no padrão acadêmico da universidade. Os resultados do estudo de Silveira, Silveira e Messias (2013) apontam que os estudantes cotistas provenientes da escola pública não apresentam médias inferiores aos demais estudantes ingressantes pelo sistema universal.

Tais resultados demonstram que as dificuldades enfrentadas no acesso pelos grupos de estudantes beneficiários das ações afirmativas não representam uma incapacidade de acompanhar os cursos que frequentem “[...] o que implica em dizer que a meritocracia baseada em uma classificação de desempenho no vestibular não avalia a condição de estar na universidade e formar-se um bom profissional.” (SILVEIRA; SILVEIRA; MESSIAS, 2013, p. 200).

O discurso do PD parece ser bastante influenciado por concepções e discursos ideológicos a respeito dos cotistas que circundam na sociedade e por uma ideologia ainda dominante nas instituições educativas que prioriza o comum, o uniforme, o homogêneo, tal ideologia pode ser percebida ao abordar as dificuldades sentidas no processo de ensino em virtude da existência de dois grandes grupos em sala de aula, em que usa o adjetivo perdido para retratar como se sente:

PD: [...] é necessário revermos a forma como vamos ministrar aulas, porque eu também estou perdido, há dois anos que estamos perdidos, porque é muito difícil, eu tenho que pensar em uma aula... Dentro da sala é como se houvesse dois grandes grupos, os que conseguem acompanhar meu raciocínio dentro de sala de aula e os que não têm condições para isso, por que eles não...

A idealização de um perfil uniforme de estudantes parece gerar uma consequente uniformização das estratégias pedagógicas. O desejo de uma condição de ensino idealizada pode comprometer as intervenções pedagógicas e impossibilitar uma atuação comprometida com os desafios da transformação de estados de não conhecimento. A concepção de desafio utilizada pelo PD não abarca a promoção do desenvolvimento dos estudantes que não possuem todas as habilidades desenvolvidas nos processos anteriores de formação:

PD: Entre os professores, nós já sentimos, porque qual professor que não quer ter o aluno bom, que ele consiga explicar, o aluno entenda e desafie o professor e ele se sinta mais desafiado a buscar novos conhecimentos, esse é o modelo que todo professor quer ter na sala de aula, o exemplo que nós queremos ter, o aluno que nós queremos ter.

A dificuldade de a escola lidar com as diferenças alimenta a ideia do estabelecimento de um padrão de estudante. “No entanto, este padrão não é, em geral, posto em questão,

problematizado, desconstruído e reconstruído no sentido de incorporar em sua própria concepção o reconhecimento das diferenças.” (CANDAU, 2011).

Ainda, Costa (2007) argumenta que uma das causas da dificuldade da educação, e nisso inclui o sistema educacional, de lidar com o novo, com o movimento e com as diferenças é em função “[...] de só se encontrar apta a captar, em nossa atualidade, e com dificuldades, cada vez mais evidentes, apenas o que já se encontra em maior ou menor medida representado, instituído, normatizado, territorializado, enfim, atualizado numa estratificação qualquer.”

Estas são questões que parecem ter contribuído na forma como os gestores e grupo de docentes do IFRO conceberam a implantação da Lei de Cotas, visto que as ações afirmativas mobilizam padrões educacionais fortemente arraigados.

6.1.4 A aceitação da Lei de cotas pela comunidade acadêmica

Os relatos apontam que manifestações de resistências aconteceram de forma inicial entre os docentes e gestores, devido basicamente a dois motivos. Em primeiro lugar, pela falta de ações de planejamento e de preparação do corpo docente para o recebimento dos “novos estudantes”, que trariam consigo “novas” necessidades educacionais. E por consequência o desconforto causado pela crença na mudança do perfil idealizado de estudante, que afetaria diretamente os resultados acadêmicos.

PG: [...] tem o grupo que entende o lado social da instituição e tem o grupo que pensa nos resultados acadêmicos. Então assim, o grande questionamento dos mais radicais é: “Nós já enfrentamos dificuldades com os alunos que vêm da escola pública, que eles não conseguem acompanhar o ritmo do Instituto Federal...” Há uma lacuna ali de formação e a manifestação foi em relação à ampliação deste problema. Então, quer dizer, a docência nos Institutos Federais ficaria prejudicada tendo alunos mais... com um desempenho acadêmico inferior a expectativa, ao que era a expectativa. Então houve resistências, no início foi maior, hoje já é um entendimento.

No entanto, a partir dos relatos é possível perceber que outras questões ideológicas surgem nos discursos. Entender a Lei de Cotas como “o lado social da instituição” me faz questionar, quais os outros lados da instituição? E ainda, os estudantes cotistas não estariam inclusos nestas outras missões institucionais?

A crença no rendimento acadêmico inferior dos cotistas, em função de serem oriundos de escolas públicas, é colocada como um problema que prejudicaria a docência na instituição ao trazer mais dificuldades ao ensino. Esta questão sempre permeou as discussões sobre os mecanismos de cotas no acesso às instituições educacionais, em que o viés ideológico ligado à

ideia do mérito é fortemente utilizado, tais questões também são encontradas nos estudos de Ferreira e Mattos (2007), Guarnieri e Melo-Silva (2010) e Camino et al (2014).

Além disto, dificuldades de instituições em adaptar-se ao sistema de cotas também foram encontradas em outros estudos (SILVEIRA; SILVEIRA; MESSIAS, 2013; ASSIS, 2014), em que a concepção de que deve ser o cotista a adaptar-se a instituição é vivenciada. Para Silveira, Silveira e Messias (2013, p. 174) nestas condições “[...] o espírito das ações afirmativas de tratarem desigualmente “os desiguais”, buscando equalizar condições de permanência fica prejudicado [...]”.

O fato é que a implantação de programas de ações afirmativas para grupos sociais sub-representados desvela e desafiam concepções profundamente arraigadas no contexto escolar, estas também se apresentam no IFRO a partir das falas dos entrevistados. Seletividade, meritocracia, homogeneidade das turmas, uniformização de estratégias pedagógicas, concepções negativas e preconceituosas quanto à capacidade dos cotistas são paradigmas que dificultam uma atuação comprometida com este público e impendem a ressignificação de práticas e da compreensão das diferenças como elemento constitutivo e intrínseco às práticas educativas (CANDAU, 2011).

Já em relação à vivência interpessoal com os demais estudantes não é observado por PD um impacto negativo nestas relações em função da chegada dos estudantes cotistas, nem tão pouco são observados processos preconceituosos:

PD: [...] Não vejo nenhum tipo de discriminação, não percebo. Por classe social... Não vejo geração de grupos de classes mais favorecidas, classe menos favorecidas, não vejo, eles se relacionam, pelo que eu percebo, muito bem. As divergências são por outros fatores, não vejo essa geração de grupos aqui, não consegui perceber entre os alunos, entre eles parece ser um assunto de pouca relevância.

A concepção da temática das cotas como um assunto de pouca relevância entre os estudantes também foi encontrada nos grupos focais realizados com os cotistas, e será melhor discutida adiante. Apesar dos dados, não se pode afirmar que não existam manifestações de preconceitos em relação aos cotistas, e que os demais estudantes estão imunes às concepções ideológicas amplamente divulgadas na sociedade brasileira sobre eles, visto que tais manifestações usam da sutileza e nem sempre são facilmente percebíveis (SCHUCMAN, 2014).

6.2 O ponto de vista dos estudantes beneficiados

6.2.1 A condição de estudante oriundo de escola pública: um lugar que diferencia

A condição de estudante oriundo de escola pública surge como o fator de maior impacto no processo de escolarização dos estudantes. Os mesmos afirmam que a maior dificuldade encontrada, no IFRO, é em relação aos conhecimentos prévios, necessários para o acompanhamento dos cursos, bem como apontam, que as dificuldades encontradas na vida escolar pregressa os diferenciam da maioria dos estudantes oriundos de escolas privadas ou dos que vivenciaram um processo de escolarização sem grandes entraves ao processo de aprendizagem na rede pública.

Especialmente são colocadas dificuldades em relação às disciplinas das áreas de exatas, disciplinas estas que compõem, de forma bastante intensa, os currículos dos cursos do IFRO, principalmente na área técnica:

Sile G1¹⁸: Eu já vejo também uma questão, se a pessoa fez, no caso da educação, um ensino médio ruim, quando ela olha o quadro e ver “limite”, “derivada”, nunca viu... ver “polinômio”, que tem gente que nunca viu... quando chega ali não sabe resolver um polinômio, não sabe matemática básica. É déficit. A Matemática básica é ruim e quando nós chegamos no ensino superior a gente começa a querer puxar lá para trás e ver aquilo como um empecilho.

Sofia G1: A gente sofre muito no curso que faz pela carência do ensino médio nas áreas de Matemática, Física... eu não tive professor de Física, eu saí da quinta série e entrei aqui, com relação a essa área o esforço é enorme, é o dobro, se esforçar para agarrar a oportunidade que alguém abriu, aquela porta que alguém abriu para você.

Também são retratadas as condições precárias de ensino enfrentadas nas escolas públicas que estudaram:

Trecho G1:

Larissa: Assim, no meu terceiro ano, eu tive Física no primeiro bimestre, no segundo e no terceiro eu não tive, chegou a professora no quarto bimestre e passou tudo no resto do ano e quem já tinha dificuldade antes... tirou nota baixa, cinco, quatro e meio, zero, até isso aconteceu. Vai para a recuperação faz trabalho e passa. O quê que adianta passar e não saber? Não adianta nada. Aí chega aqui... tem professor que tem dó ou não, e ele tenta ajudar a gente, eu tive professor aqui que me ajudou muito quando eu não sabia... o

¹⁸ Apresentarei as falas dos participantes dos grupos em alguns momentos de forma isolada e em outros, trechos dos diálogos realizados. Utilizarei as abreviaturas G1 (Grupo 1) e G2 (Grupo 2) para informar a origem da fala/trecho, visto que os grupos possuíam características de formação diferentes, conforme apresentado em seção anterior.

que é fração, o que é isso o que é aquilo... para poder tocar o curso porque se não... não dava.

Sile: Professor de Física, Matemática e Química eu tive professor assim, não tinha professor durante o ano inteirinho, aí quando estava terminando chegava um professor só para colocar nota e passava um trabalho.

Sofia: Tipo assim, tem coisas básicas que eu nunca vi, eu nunca vi... aí o professor fala assim: “Isso aí é coisa de quinta série”, “Isso é coisa de primeiro ano”. Mas eu fiz o primeiro ano... (ironia).

Quanto ao desempenho dos estudantes cotistas os relatos mostram processos bastante diferenciados, há estudantes que dizem terem vivenciado muitas dificuldades no processo de ensino e aprendizagem e que isto fez com que o desempenho dos mesmos tenha sido prejudicado, outros afirmam que apesar das dificuldades o desempenho acadêmico não foi afetado. No Grupo 2 os estudantes afirmam de forma unânime que as dificuldades são iniciais, tratando-as como uma fase de adaptação, em que após esta fase o processo de aprendizagem torna-se menos conturbado possibilitando um melhor desempenho e não sendo percebidas diferenças significativas em relação aos demais estudantes.

Trecho G2:

Henrique: Eu... Quando eu vim para cá, eu desisti do primeiro ano, já tinha concluído o primeiro ano na escola estadual e assim, eu desisti do primeiro ano para vir pra cá, porque a expectativa do ensino era melhor. Aí eu pude fazer uma comparação em relação ao primeiro ano que eu tive lá e o primeiro ao que eu tive aqui, que a única diferença foi a inclusão da disciplina de Informática e Química Experimental, somente, e assim com relação às outras disciplinas de base, Geografia, Matemática, completamente diferente. Eu ficava olhando e observava, “mas, de onde saiu isso”.

Karla: É tipo assim!

Risos

Henrique: Mas assim, foi um processo de formação deficiente que eu tive anteriormente, mas eu não tive nenhuma dificuldade em acompanhar. Assim, de início é difícil para você se acostumar, mas depois que você consegue se adaptar você consegue desenvolver melhor, sem nenhum tipo de dificuldade.

Pesquisadora: Todos pensam assim?

Concordância no grupo.

Os estudantes informam que essa situação inicial os coloca numa condição de bastante vulnerabilidade, dificultando uma adequada evolução nos cursos, cujas consequências podem ser as reprovações ou evasões. Apontam também como estratégias utilizadas para superação destas dificuldades, as redes de apoio que estabelecem com os demais estudantes, por meio da formação de grupos de estudos e do apoio dado por muitos docentes através de encontros

individualizados e retornos constantes a conteúdos que compõem os currículos dos anos anteriores durante as aulas.

Mayorga e Souza (2012) a partir dos relatos de estudantes negros e de classes populares participantes do Programa Conexões de Saberes da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) verificam que uma trajetória bem-sucedida na universidade depende de uma série de estratégias individuais e coletivas de superação de desigualdades, entre elas a constituição de redes de apoio, em que as experiências e estratégias de superação de barreiras são compartilhadas e coletivizadas pelos estudantes.

São percebíveis, por meio das falas dos estudantes os esforços que depreendem para superação dos “empecilhos” que surgem no processo de formação. Nery e Costa (2009) observam em seu estudo que há um processo de autocobrança entre os estudantes cotistas em relação a um excelente desempenho acadêmico, em que buscam provar que são capazes, as autoras consideram que tal mecanismo é utilizado provavelmente para tentar contrapor os processos discriminatórios gerados pela inserção por cotas.

Quando questionados se os estudantes não-cotistas vivenciam uma realidade diferente da deles, o processo de diferenciação que utilizam não é em referência a uma comparação entre estudantes cotistas e não-cotistas, usam como parâmetro de comparação os estudantes que tiveram um processo de formação anterior adequado ou não-adequado, seja em escolas públicas ou em escolas particulares. No entanto, prevalece nos discursos a constatação de que os estudantes oriundos de escolas particulares possuem uma melhor formação e consequentemente menos dificuldades no acompanhamento das disciplinas:

Gabriel G1: Até por que eu não consigo diferenciar quem é, quem não é. Então como eu não consigo ver isso, fica difícil diferenciar, e tem alunos que não optaram por cotas e, às vezes, têm a mesma realidade que a sua, só que ele não se inscreveu por cotas.

Marcos G2: [...] tem matérias que nós nunca vimos e que outros alunos, digamos assim, de escolas privadas já tinham visto, já tinham conhecimento e aí você fica “nossa isso existia, o que é que eu vou fazer agora?!” Tipo assim, é correr para aprender.

No caso de alguns estudantes que participaram do Grupo 1, uma característica específica importante se apresenta, em função do perfil dos estudantes que frequentam os cursos noturnos. Eles possuem uma média de idade maior e, na maioria dos casos, conciliam estudo e trabalho, além disso, alguns possuem um tempo de pausa grande entre a conclusão do ensino médio e o ingresso nos cursos, tais dificuldades acabam levando ao abandono dos cursos:

Trecho G1:

José: [...] nós que estamos estudando aqui não somos quem paramos de estudar ontem, já tem tempo. E você chega em sala, aqui, o professor passa coisa no quadro que você viu há quanto tempo? Há muito tempo, e você vai se debater com aquilo ali e você não consegue acompanhar, é por isso, que as pessoas começam a sair mesmo, no nosso curso mesmo, teve gente que desistiu logo no início.

Luiz: A gente que trabalha, tem família, envolve toda uma dificuldade relacionada a isso e a pessoa acaba desistindo.

Nas trajetórias destes estudantes há a necessidade de conciliação da jornada de trabalho e estudos, que, muitas vezes, os impendem de participar de outros momentos da formação, como seminários, congressos e projetos de pesquisa e extensão, atividades que poderiam fortalecer o processo formativo deles. No entanto, é comum que, nestes casos, haja uma queda no convívio familiar e o abandono da vida social, em detrimento das horas de estudo (MAYORGA; SOUZA, 2012). Também é verificada situação em que o abandono do emprego acontece, ação possibilitada em função da ocorrência do suporte familiar:

Sile G1: ... Eu fiz milagre, eu trabalhava o dia todo, ia para casa, não almoçava... eu perguntava o que é que eu vou fazer... tinha dia que ia dormir duas horas... eu deixei trabalho para estudar, só que eu tinha esse suporte, outra pessoa... “Ou tu vai trabalhar ou tu vai estudar.” Agora na graduação de novo, “Ou tu vai trabalhar ou vai estudar”. Vai ter que decidir... Eu vou estudar. [...] Eu, tem duas semanas que eu deixei o trabalho para só estudar, não estava conciliando não.

O levantamento da caracterização do público que acessa a instituição e de suas necessidades parece ser condição essencial para o desenvolvimento de ações com vistas à permanência e êxito escolar dos estudantes e, neste caso, para o efetivo sucesso da medida de inclusão educacional via reserva de vagas.

Outro aspecto evidenciado nos grupos é que a condição de estudante oriundo de escola pública é a que encontra maior consenso entre os estudantes como critério para reserva de vagas. Dentre os principais argumentos referem-se aos baixos indicadores de acesso dos estudantes oriundos de escolas públicas a instituições federais de ensino nos anos anteriores ao sistema de cotas, argumentam que a precária qualidade de ensino recebida não possibilitava que os estudantes concorressem de forma justa com demais estudantes que tiveram uma melhor formação.

Usam também como argumento favorável a este critério a consequente e histórica inversão do público que acessa o ensino superior público no Brasil, onde estudantes que tiveram a formação básica em escolas particulares são quem comumente acessam as

instituições públicas de ensino superior, tal migração é justificada em função da reconhecida qualidade do ensino superior público brasileiro. Cabendo, de forma contraditória, aos estudantes das classes populares que vivenciaram o processo de escolarização do ensino básico na rede pública acessar a rede particular no ensino superior. Assim, neste aspecto as cotas são defendidas como uma alternativa viável de regulação do público que acessa as instituições federais de ensino.

6.2.2 Negros: as tensões e a autoidentificação de cor/raça

Há, por parte dos estudantes, uma leitura histórica importante do processo de inserção de negros e indígenas na sociedade brasileira e das desigualdades sociais vivenciadas por estes grupos sociais, entretanto, esta compreensão não gera em todos os participantes o reconhecimento da necessidade das cotas com base no critério étnico-racial, especificamente quanto ao estabelecimento de cotas para negros, havendo uma maior aceitação da aplicação deste critério no caso de reserva de vagas para indígenas.

Este movimento de contraposição às cotas para negros, apesar de ser uma posição da minoria dos estudantes participantes nos dois grupos focais realizados, trouxe uma dinâmica importante ao Grupo 2, onde os discursos foram mais acirrados e revelaram as tensões existentes quanto à questão:

Trecho G2.

Jane: Eu e o Felipe, nós temos um ponto de vista um pouco diferente. Você assumir uma cota para negro é você assumir ser preconceituoso...

Jéssica: Eu também acho.

Jane: Porque você acha que um negro não tem a capacidade de um branco?!

Ana: Eu também penso isso.

Felipe: Eu concordo com a de renda, porque daí muitas pessoas...

Jane: De renda eu concordo.

Felipe: Não tem condições de conseguir estudar e tudo mais, comprar material...

Jane: Ter acesso a uma boa educação.

Felipe: Agora, racial eu acho completamente inútil.

Marcos: Mas essa cota relacionada ao negro não é aquela dívida com os escravos, antepassados!?

Muitos falam juntos.

Felipe: É tipo assim, uma pessoa está recebendo uma ajuda por causa dos seus antepassados é completamente sem noção.

Karla: Mas, a nossa sociedade julga a gente.

Felipe: Aqui no colégio não julga.

Muitos falam ao mesmo tempo.

Pesquisadora: Nossa sociedade o quê?

Karla: Ela julga a gente só pela cor, você vai num lugar, num lugar chique, a pessoa olha para você porque você é negra, já te encara, não te atende bem, então é uma ajuda para a gente negra. Eu mesmo sofro direto isso, só que eu levanto a cabeça e vou. Eu falo “gente eu estou lá, igual a qualquer outra pessoa, eu passei, eu fiz a prova”, não quer dizer que eu sou inferior aos outros, mas, isso existe muito. Muita gente perguntou para mim, “como você entrou lá, você não tinha capacidade”, eu falei “não é porque eu estudei numa escola pública, por eu ser negra, eu era uma das melhores da minha escola e por isso eu consegui!”. Existe gente inteligente negra que estuda em escolas públicas, o povo não entende isso!

Neste trecho é possível perceber como os posicionamentos contrários às cotas para negros foram contrapostos por um estudante que alerta para a necessidade da medida reparatória em função da história de escravização dos negros no país e por uma estudante pela apresentação de relatos da realidade discriminatória ainda vivenciada em função de traços fenóticos.

As tensões em função das cotas para negros foram mais evidenciadas nos discursos do Grupo 2, em virtude de três integrantes que se posicionaram contrários as cotas raciais não saberem da condição de cotista que possuíam até a data do convite para participar desta pesquisa, eles relataram que a opção de inscrição por cotas não foi uma escolha deles e sim dos pais. Destes, todos que ocuparam vagas reservadas com recorte étnico-racial, em que se autodeclararam pardos. Os demais estudantes apresentaram um posicionamento favorável às cotas para negros, especialmente dois estudantes autodeclarados pretos, constroem fortes argumentações para contrapor os discursos contrários.

Neste contexto, se estabelece no grupo posições opostas sobre a temática, em que é desenvolvido um movimento de discursos tensionados, por um lado, pela negação do efeito do racismo no desenvolvimento de desigualdades sociais e por outro, pela afirmação da presença do preconceito e discriminação racial que levam a processos de inserção marginal dos negros no Brasil.

Henrique G2: A minha opinião é diferente. Eu acredito que a questão da cota racial ela vem justamente para tentar solucionar... Minimizar, solucionar não, eu diria minimizar o problema, como ela disse (Karla) quando você chega num lugar onde geralmente o público é mais seletivo você já é criticado

pela sua cor e isso, na verdade, já minimiza a oportunidade que você tem de ser uma pessoa bem-sucedida dentro da sociedade. Como eu poderia dizer, eu diria assim, que a maioria das pessoas que se encontram em condições de vulnerabilidade a grande parte delas são pessoas negras, são estatísticas do IBGE, são dados oficiais. Então assim, quando o governo institui essa política, eu acredito que ele já pensa principalmente nesta questão “nós vamos está atendendo a este tipo de público”, são os dados não tem como contestar estes fatos.

A negação do efeito do pertencimento étnico-racial é feito pelo uso do argumento de melhoria da qualidade da escola pública como medida mais adequada e da defesa de que as questões econômicas e sociais são mais impactantes do que o fato de ser negro:

Felipe G2: Esses dados do IBGE, de as pessoas negras serem mais frágeis ou vulneráveis, eu acho que não é por causa da cor e sim por causa da condição financeira, porque existem muitos brancos também que tem uma condição financeira mais baixa e também se sentem mais frágeis. Porque, eu tenho amigos que são negros e possuem uma condição financeira muito alta e eles não se sentem nada mais frágeis. É por isso que eu sou contra a racial, porque o que impede a pessoa de aprender alguma coisa, o que dificulta é realmente a condição financeira dela, de não ter acesso a livros, computador, coisas assim. Agora cor mesmo não influencia nada.

Este posicionamento revela, ainda que de forma contraditória, visto que são estudantes cotistas, a apropriação dos discursos de um estado de democracia racial, ainda proferidos na sociedade brasileira, em que o processo de implantação de medidas de cotas étnico-raciais acirrou tais discursos.

As tensões presentes em função do critério racial das cotas também são evidenciadas no estudo de Assis (2014, p. 333) que para os participantes da pesquisa “[...] o imperativo da “raça” não é concebido como um instrumento que provoca desigualdades sociais, isto é, para maioria desses alunos a desigualdade no seu caráter racial não é protagonista dos problemas sociais.” O argumento de melhoria da qualidade das escolas públicas como mecanismo mais eficaz para resolução das desigualdades sociais também é encontrado nos resultados dos estudos de Ferreira e Mattos (2007), Oliveira Filho (2009), Guarnieri e Melo-Silva (2010), Camino et al (2014), Naiff, Naiff e Souza (2009), Assis (2014).

A imprensa teve papel fundamental no acirramento destas discussões e na divulgação de argumentos contrários as cotas de teor étnico-racial. Martins (2007, p. 204) argumenta que a imprensa “[...] emerge como um espaço privilegiado de formulação e fixação de sentidos e de disputa do consenso em torno do assunto.” Bem como, identifica “[...] a intervenção predominante de uma ideologia racista na prática discursiva da imprensa.” (Martins, 2007, p.188). Considerando tal veículo como legítimo produtor de hegemonias.

No entanto, cabe ressaltar, o processo de desigualdade social ainda vivenciado pela população negra e indígena no acesso a escolarização. Dados divulgados pela PNAD 2013 apontam as disparidades na taxa de analfabetismos entre a população negra quando comparada com a branca. A taxa de analfabetismo entre negros (11,5%) é maior que o dobro da taxa entre brancos (5,2%). Ainda, a média de anos de estudo de instrução formal para a população branca, é de 8,8 anos, no caso da população negra, é de 7,2 anos (IBGE, 2014). A taxa de frequência líquida¹⁹ ao ensino médio também destaca diferenças, 63,7% da população branca, na faixa etária correspondente, frequentam o ensino médio e na população negra este indicador é de 49,3%. No ensino superior, apesar de mais de uma década das primeiras experiências de implantação de políticas de ações afirmativas, os indicadores apontam para uma situação de vantagem muito maior da população branca no acesso, sendo esta de 23,4%, enquanto a taxa de frequência da população negra é de 10,7%. Se é só uma questão de melhoria da qualidade na educação, porque as taxas de acesso nos diversos níveis de ensino ainda são menores na população negra, mesmo sendo o grupo com a maioria populacional do país? Estes dados evidenciam que a categoria raça é determinante na configuração das desigualdades sociais, constituindo-se em uma forte fronteira de poder.

Há, por parte dos estudantes que se manifestam contrários às cotas étnico-raciais nos dois grupos, um discurso de teor contraditório, pois mesmo se posicionando em defesa da maior relevância das cotas baseadas em critérios sociais e diminuindo a importância do critério étnico-racial, em alguns momentos demonstram possuir consciência dos processos discriminatórios sofridos em função do demarcador étnico-racial, como evidenciado nos trechos a seguir:

Milena G1: [...] por isso que há essa, como posso dizer... essa repreensão contra os negros, e eu acredito sim, que a cota para negros, ela veio por causa do que aconteceu há muito tempo, para que pudesse ser sanado, pelo menos, um pouco do que aconteceu na época da escravidão que houve aqui no Brasil. Então... quando negros em hipótese alguma poderiam entrar em uma universidade, essa é uma forma de igualar as diferenças, as raças em si, não é só porque é branco ou pardo ou negro, mas para que haja uma igualdade, para que haja uma porcentagem de cada um, os indígenas também.

Felipe G2: O preconceito em si para indígena não existe muito, é realmente mais para negros, para indígena não existe muito, até porque também nunca vi nenhum indígena aqui no colégio.

Jane G2: Mas, também você ver muito, alguns casos de indígenas lutando por direitos a uma educação melhor e tal, por sofrer questões de preconceito

¹⁹ Percentual de estudantes na faixa etária adequada para uma determinada etapa sobre o total da população da faixa etária prevista para a etapa referida.

também, mas acho que é pouco, não é numa proporção como os negros sofrem.

Apesar do reconhecimento de práticas de preconceitos e discriminação em relação a negros e indígenas há um posicionamento por parte destes estudantes de negação dos efeitos destas práticas nas desigualdades sociais vivenciadas por estes grupos. O que impede estes jovens de desenvolverem uma elaboração mais aprofundada da produção das desigualdades sociais? Quais mecanismos influenciam a produção da negação da questão racial na promoção das desigualdades étnico-raciais?

A ideologia do estado de democracia racial estabelecido no Brasil mobiliza a produção de discursos e a forma de compreensão da produção de desigualdades raciais, de tal forma que as próprias vítimas são influenciadas ao desenvolvimento de concepções que negam a existência e importância do racismo na produção das desigualdades que os afetam e de um posicionamento político favorável às medidas reparatórias.

Ainda, o processo de autoidentificação de cor/raça de boa parte dos estudantes participantes deste estudo é permeado por aspectos bastante complexos. No grupo 2, alguns estudantes relatam ter dificuldade neste processo, em função da miscigenação presente em suas famílias. Essa complexidade no processo de autoidentificação de cor/raça também é fortemente evidenciada no Grupo 1, neste grupo, seis entre os oito estudantes participantes se declararam pardos e ingressaram na instituição por meio da reserva de vagas por critério étnico-racial, no entanto, quando se levanta questões sobre este critério, a maioria dos estudantes demonstra certo distanciamento da questão, como se falassem de outros e não deles, revelando uma postura ambígua sobre a temática.

Silva e Leão (2012) abordam que a identidade parda é um elemento central no estudo das relações étnico-raciais e que a multiplicidade de significados que a mesma pode assumir ainda precisa ser explorada por estudos mais específicos. As autoras concebem a identificação racial e a mensuração da discriminação como centrais das relações raciais brasileiras, visto que apesar das possibilidades de conciliação identitária e o compartilhamento de situações socioeconômicas parecidas por pretos e pardos, sendo a junção dos mesmos em um único grupo importante para destacar tal realidade, estão longe de se constituírem um grupo homogêneo nos processos discriminatórios que vivenciam e automaticamente na concepção sobre a realidade étnico-racial brasileira (SILVA; LEÃO, 2012). Estas são questões que podem permear a postura dos estudantes cotistas quanto à questão étnico-racial.

No Brasil, a ênfase dada à definição de cor/raça de uma pessoa “[...] centra-se em estigmas sociais observáveis fenotipicamente, capazes de justificar práticas discriminatórias.”

(GUARNIERI; MELO-SILVA, 2010, p. 487). Isso é evidenciado pelos estudantes ao demonstraram a percepção visual de que não existem, na instituição, muitos estudantes da cor preta:

Trecho G1:

José: A gente ouviu muito falar da questão da cota racial, pelo menos eu ouvi falar... que já é uma forma de você dizer que a pessoa é negra. Essas cotas, você já está admitindo que é negro.

Pesquisadora: Mas você acha que isso é problema?

José: Não, não é um problema. Por que desde quando a gente aprendeu, na primeira, segunda, terceira série, nas disciplinas de História, de onde vieram os negros? Os negros foram trazidos de navio, não sei de onde como escravo, já vieram daí já. Os brancos já existiam pelo jeito, não sei de onde, mas tudo bem... Essa é a história, que pelo menos eu aprendi assim. E nessa situação se eles foram trazidos como escravos realmente, eles passaram por muita dificuldade, de aprendizagem, de estudo até chegar ao que está hoje... Hoje estão tentando se inserir o negro na sociedade de forma... não sei, através destas cotas, como a gente está debatendo aqui agora. Mas só que realmente não está sendo colocada a questão do negro nestas cotas, porque entra o pardo, entra o amarelo, então realmente não está sendo muito grande não, porque pra mim preto é preto.

Contudo, conforme os dados de acesso apresentados anteriormente, os indicadores demonstram que há um acesso maior de estudantes autodeclarados da cor preta na instituição do que a representação de pessoas autodeclaradas da cor preta da última pesquisa censitária do IBGE, sendo a representação da população de Rondônia de 6,9% e no IFRO no ano de 2013, 8,9% dos estudantes que ingressaram por cotas se autodeclararam da cor preta, no universo total de estudantes, independentemente da forma de acesso, o indicador é de 8,7%. No ano de 2014, considerando apenas o universo de estudantes cotistas o indicador passa a ser 14,5% e no universo total de estudantes 10,4%. Caracterizando um aumento significativo de um ano para outro. Todavia, sabem-se das limitações de se tecer conclusões baseadas, exclusivamente, em indicadores numéricos quando se referem ao demarcador étnico-racial, em que a metodologia utilizada no levantamento censitário, encontra-se longe de um consenso (MUNIZ, 2012).

Tal questão traz à tona a discussão sobre a validade da junção de pretos e pardos na mesma categoria de negros, medida estabelecida pelo IBGE e norteadora das políticas públicas no Brasil, inclusive da Lei de Cotas. Campos (2013) retrata que esta questão tornou-se um grande dilema político para o Estado brasileiro, visto que ainda não há um desenvolvimento de um modelo perfeito/eficaz de classificação étnico-racial capaz de

subsidiar de maneira completa programas de ações afirmativas e dar respostas efetivas a determinados grupos em contextos de extrema injustiça.

Outra questão referente à autoidentificação étnico-racial abordada e discutida pelos estudantes são as dificuldades das pessoas heteroclassificadas de cor preta se identificar com a cor, muitas vezes, se declarando pardos. São enfatizados como a construção histórica da imagem do negro impede e/ou dificulta o processo de identificação positiva com a negritude:

Trecho G2:

Henrique: Há preconceito.

Karla: É por influência, porque o povo fala que preto é feio, preto é...

Jane: A pessoa acaba assumindo um auto preconceito.

Karla: É, contra si mesmo.

[...]

Júlia: Eu acho que isso vem da história, por antigamente os negros serem escravos, aí vem tudo daí, parte tudo daí.

Karla: E também a maioria das coisas, desde quando você é pequeno, “Ah! Preto rouba, preto faz aquilo...”, eu já escutei muito isso...

Matheus: Verdade.

Karla: “Preto não presta”, a gente acaba... eu já vi... a minha irmã ela não gosta de ser chamada de preta, eu falo pra ela que ela é preta e ele briga comigo e ela tem seis anos. Eu e minha mãe estamos tentando mudar o pensamento dela, mas a gente não consegue, porque chega à escola, “ah, você é preta, eu não vou brincar com você”, “você é preta eu não vou fazer isso”, a menina com seis anos não está querendo assumir sua cor. Eu e minha mãe estamos tentando mudar, mas é difícil a própria escola em si influencia a criança a não assumir sua cor.

Mais uma vez no Grupo 2, o relato das vivências de processos discriminatórios é feito no grupo por uma integrante negra para ressaltar que processos discriminatórios e preconceituosos ainda são presentes na sociedade brasileira e fortemente produzidos pela concepção hegemônica de raça e seus processos valorativos, assim como são produtores de desigualdades.

Schucman (2012, p. 109) em estudo com sujeitos brancos identifica a concepção de superioridade moral, intelectual e estética presente na subjetividade branca, que caracteriza a construção social da branquitude, produzindo “[...] significados compartilhados, dos quais os sujeitos se apropriam, singularizam, produzem sentidos e atuam sobre eles, de alguma forma, reproduzindo-os.” Reversamente, uma série de características negativas é atribuída aos

demais grupos sociais. No caso dos negros, ainda muito cedo, conforme relato acima, se entra em contato com uma gama de referências identitárias de baixo *status* e valor.

A identidade dos indivíduos é desenvolvida a partir da articulação aos valores socialmente associados a seu grupo de pertencimento, numa relação dialética entre o indivíduo e a sociedade como um todo (VIGOTSKI, 1935/2007), se há uma forte construção social de valoração negativa ao grupo social, a construção positiva da identificação com este grupo se torna prejudicada.

Além disto, os estereótipos e preconceitos, em que estão imbrincadas questões sociais e individuais, geram impedimentos à ampliação da consciência social, pois não permitem a compreensão da construção sociocultural das diferenças e das desigualdades, afetando inclusive o posicionamento político das próprias vítimas desta trama social, como no caso dos estudantes cotistas que se manifestam contrários a uma política que os beneficiou.

A concepção que a medida de cotas afeta privilégios também é demonstrada nos grupos. As manifestações de preconceitos contra os cotistas e a dificuldade da maioria dos brancos de emitirem uma posição favorável em relação a cotas raciais são entendidas em função do lugar de privilégio que ocupam na sociedade brasileira:

Gabriel G1: Essa ação dos alunos mesmo (pichação contra as cotas no muro em frente a UFRGS), ela só manifesta o medo, que determinado grupo tem de uma tentativa de igualdade de oportunidades... e é uma ação que se é esperada de qualquer grupo que se sinta ameaçado.

Essa concepção coaduna com os estudos de Bento (2012) sobre as características da branquitude no Brasil. Para a autora, no campo de análise da discriminação como interesse, a noção de privilégio é essencial, visto que na base da discriminação racial existe a manutenção e a conquista de privilégios de um grupo sobre outro, que no caso brasileiro aconteceu em função da apropriação indébita de bens materiais e simbólicos. Assim, a discriminação racial pode ter origem em outros processos sociais e psicológicos que extrapolam o preconceito, sendo a discriminação, também, provocada por interesse.

6.2.3 As relações interpessoais

Aspectos das relações interpessoais, vivenciadas pelos estudantes cotistas na instituição, foram um dos elementos investigados no processo de pesquisa, na busca de informações sobre o teor destas relações, estabelecidas em função da condição de cotistas:

Luiz G1: Dentro da instituição eu não percebi diferença nenhuma, eu acho que isso é pelo fato dos outros alunos não saberem que a gente entrou pelas

cotas, entendeu? Mas, assim a gente sabe que para nós é uma coisa boa, porque foi justamente por isso que eu entrei no curso, talvez sem, não poderia ter sido possível. Agora, dentro da instituição a gente não tem esse negócio de discriminação, ninguém falando “entrou por cotas”, talvez por não ser divulgado.

Apesar da afirmação de não divulgação do critério de entrada dos estudantes durante todo o processo seletivo os editais de chamada especificam a forma de ingresso. No entanto, as falas da maioria dos estudantes revelam que este não é um fator em que é dada grande importância pela comunidade acadêmica, especialmente entre os estudantes, não existindo processos de diferenciação a partir da condição de estudante cotista:

Trecho G2:

Marcos: Primeiramente foi comum, foi normal, eu acho que não houve essa diferenciação, só houve comentários tipo... Tipo, entre amigos mesmo, tipo “ah, você passou por cota e tal...”, mas não algo, digamos assim, “ah, eles passaram por cotas.”

Jane: Nada que ofenda.

Júlia: É.

Marcos: Então... Digamos assim, “eles têm menos capacidade que a gente, eles entraram aqui, não foi por esforço próprio, foi por...”, não teve essa coisa.

Henrique: Eu também não percebi este tipo de segregação dentro da sala, na verdade até hoje tem gente que nem sabe quem entrou por cotas, quem entrou por ampla concorrência...

Especificamente, em relação à questão étnico-racial, no Grupo 2, a partir dos apontamentos e relatos de que os negros ainda vivenciam processos discriminatórios na sociedade brasileira, é feito um questionamento do porquê deste tipo de manifestação não ser vivenciada no IFRO, os estudantes atribuem essa resposta comportamental a preceitos educacionais recebidos em casa.

Neste estudo, somente foram citadas, por uma estudante, situações em que o tema das cotas foi abordado entre os demais estudantes de forma a gerar uma situação de discriminação em relação aos estudantes cotistas. Conforme é descrito pela estudante, apesar da sutileza em que a situação ocorreu não deixou de promover um efeito psicológico negativo:

Sofia G1: Em várias discussões sim, com relação a isso, as cotas e tudo mais e olha que nosso curso, assim tem um índice enorme de disparidade, tipo assim, as principais pessoas que faziam tanta questão que os direitos tinham que ser iguais, eles estão fazendo Engenharia na UNIR. Mas logo no começo, volta e meia tinha uma discussão por causa disso, eu sempre me sentia muito ofendida por aquilo, por eles, assim indiretamente, suavemente estarem dizendo que ali quem estava por cotas, não tinha o direito de estar

ali, que os direitos tinham que ser iguais e tudo mais. E volta e meia tinha essas discussões e eu tinha vontade de sair dali chorando, chorar mesmo. Mas assim ciente do que eu queria e de que eu não ia desistir, mas várias vezes. Eu senti isso.

Apesar do posicionamento da maioria dos estudantes participantes deste estudo de que a condição de acesso à instituição é um assunto de pouca relevância na instituição, manifestações contrárias surgem, e é de se esperar que uma temática que gera discussões tão calorosas na sociedade como um todo e que produz a desconstrução de ideologias tão arraigadas irrompam no *locus* em que se efetiva e produza efeitos nos processos interacionais. No entanto, a partir dos dados e, em uma posição otimista, seria possível pensar que tais questões tenham se diluído frente às inúmeras possibilidades de interações que o contato humano permite, de maneira que a forma de ingresso na instituição não seja um determinante maior nestas interações?

Neste aspecto, assim como Shucman (2012) trago Vigotski (1926/1999) para a discussão. Se por meio das relações sociais, o ser humano é constituído, forma sua identidade, afetos, valores, torna-se racista, preconceituoso, opressor, também é por meio destas mesmas mediações que são possíveis movimentos antagônicos de promoção da alteridade e de desidentificação.

Acredito que seja possível que muitos dos jovens que compõem a comunidade acadêmica do IFRO tenham vivenciado processos que causaram fissuras nas concepções ideológicas que sustentam os preconceitos em relação aos cotistas e aos diversos grupos étnico-raciais, que os permitem estabelecer processos interativos com estudantes cotistas para além dos estereótipos que lhes são atribuídos.

Em alguns estudos realizados, estes processos interacionais são identificados de forma mais tensionada. Sousa, Bardagi e Nunes (2013) identificaram escores mais baixos, na dimensão interpessoal, em testes realizados com estudantes cotistas, caracterizando dificuldades, no âmbito social, que podem ser decorrentes do preconceito e da desconfiança que o sistema de cotas enfrenta no Brasil. Em estudos com intervenções psicodramáticas, (NERY; CONCEIÇÃO, 2005; NERY; CONCEIÇÃO 2006; NERY; COSTA, 2009) foram encontrados fortes elementos ideológicos contrários às cotas raciais que permeiam os processos interacionais e afetivos entre os estudantes cotistas e não-cotistas. Assis (2014) identificou processos de diferenciação entre estudantes cotistas e não-cotistas em um ambiente acadêmico, sendo os espaços de integração utilizados como instrumentos para inclusão ou exclusão de colegas, contudo este mecanismo de segregação acontecia de forma muito sutil, dificultando afirmações sobre processos de discriminação.

O fato dos cursos do IFRO ainda não estabeleceram altos índices de concorrência, em que as disputas não são tão acirradas, pode ser outro fato que contribua para o estabelecimento de um ambiente interacional mais favorável à inserção dos estudantes cotistas.

6.2.4 A condição de estudante cotista: um direito a ter direitos

A condição de estudante cotista é algo que consideram que os diferencia no processo de entrada e referem-se a tal condição como fruto de um direito, em função do processo de desigualdade vivenciada pelos grupos beneficiados, de forma unânime em função da condição de oriundos de escolas públicas. A valorização do critério étnico-racial das cotas, conforme abordado anteriormente, não se constituiu como elemento unânime nos grupos. No entanto, fortes argumentações foram contrapostas pelos estudantes favoráveis:

Jane G2: [...] a pessoa ter entrado pelo sistema de cotas não o diferencia de qualquer aluno e muitas pessoas acham que sim, porque tem pessoas que se acham superior por ter entrado por ampla concorrência, mas eu acho que isso não define capacidade de ninguém, isso é só uma questão de direito mesmo.

Henrique G2: Eu acredito que é natural, há uma dívida histórica da sociedade brasileira, na verdade do governo brasileiro com relação a isso, o Brasil, ele foi um dos últimos países a abolir a escravidão e em consequência disso... não houve políticas concretas de inserção do negro dentro da sociedade, houve apenas um distanciamento. Então, assim, eu vejo muito as pessoas falarem, “então se é uma dívida não tem mais nada a haver comigo”. O que eu acredito, é que na verdade, seja uma tentativa do governo, que sempre tentou empurrar esta questão com a barriga, tentou dizer que não, não existe diferença, não existe desigualdade, mas talvez, hoje, isso seja um processo de inserção, até porque as cotas receberam um elogio internacional feito pela ONU. A ONU se pronunciou em defesa do sistema de cotas brasileiro. Há alguns tipos de problemas, como qualquer tipo de política pode apresentar um problema, mas que pode ser solucionado...

A questão do mérito surge como elemento importante de análise e do reconhecimento das cotas como um direito. Há uma constatação de que o princípio da meritocracia se mantém, pois os grupos continuariam a concorrer por vagas, no entanto sob um novo contexto, a partir de condições prévias mais próximas ou igualitárias, em que a concorrência e o mérito são estabelecidos entre grupos que possuem condições mais próximas:

Gabriel G1: [...] é equilibrar essa balança. Eu não acredito que tire o mérito, porque dentro daquelas limitações que o aluno de baixa renda tem, ele se esforçou para ocupar até mesmo aquela vaga de cotas, então não tiro o mérito dele, até mesmo porque ele se destacou entre os cotistas, nas suas limitações.

Sofia G1: [...] a concorrência vai continuar, são quarenta vagas, vinte para as cotas e mais vinte vagas, a concorrência de quem teve uma educação melhor vai continuar, só que eles vão disputar mais entre eles mesmos e aí abre a porta para quem não teve uma educação boa, para que também tenham a oportunidade de entrar e nós também vamos ter que brigar pela nossa vaga entre nós mesmos, *não é assim de graça!*²⁰

Tais concepções estão em consonância com o que, segundo Medeiros (2007, p. 128), os proponentes da ação afirmativa defendem “[...] não é o abandono do mérito como critério de admissão, mas a reelaboração desse critério de modo a torná-lo, não somente, mais justo, mas também mais eficaz como instrumento de avaliação.” Em que outros fatores são levados em consideração nos processos de seleção, juntamente com a capacidade de superar obstáculos.

Há, por parte dos estudantes, uma defesa da manutenção e valorização do critério meritocrático após as cotas. A preocupação com um processo seletivo que reforce os critérios meritocráticos das cotas é manifestada por um dos estudantes que se refere à necessidade de estabelecimento de uma nota mínima de entrada por cotas, tal mecanismo atuaria no sentido de evitar concepções e sensações de desmerecimento e injustiça. Essa preocupação é relacionada ao fato de, no IFRO, não existir uma nota de corte para ingresso dos estudantes, contudo este mecanismo é aplicado tanto nas vagas reservas, quanto nas vagas disputadas em ampla concorrência.

Alguns estudantes consideram que as cotas possibilitaram uma “facilidade” e maior garantia no processo de entrada e outros ressaltam que o mecanismo de cotas não interferiu no processo de entrada devido às notas que obtiveram e que poderiam ser classificados por ampla concorrência. No entanto, também relatam experiências em que as subcategorias de cotas foram mais concorridas do que a ampla concorrência e com notas de entrada mais altas, não sendo possível a garantia de facilidades tão discrepantes no acesso por cotas.

Quanto às ações desenvolvidas, no IFRO, para possibilitar a permanência se referem à PAE, especialmente nas modalidades dos programas com repasse de recurso como auxílio transporte e a alimentação, entretanto alguns estudantes dos cursos noturnos afirmaram não conhecer tais ações, pressupondo falhas no processo de divulgação para este grupo. Em análise das dificuldades para a permanência relatam as questões financeiras, as questões de rendimento acadêmico e a expectativa salarial (no caso do curso de Física) como fatores que dificultam o processo de escolarização. Alertam para a necessidade de ações de esclarecimento das oportunidades no mercado de trabalho (curso de Física) e para o

²⁰ Trecho de fala utilizado no título deste trabalho.

desenvolvimento de ações de cunho pedagógico como medida fundamental para possibilitar a permanência:

Gabriel G1: [...] no nosso curso, existe sim uma diferença entre alunos que tiveram uma melhor educação e acabam tendo um desempenho melhor, isso é fato, é observável. E com relação a esses alunos que apresentam dificuldades, não tem nenhum apoio extra para que eles possam sanar estas dificuldades. Até, é o caso de monitoria, por exemplo, não existe um trabalho voltado para os colegas que têm dificuldades nestas matérias. O aluno que tem dificuldade está tendo o mesmo tipo de aula que o aluno que não tem. Como é que eu poderia sanar esta dificuldade, não seria o auxílio financeiro, seria pedagógico.

Os estudantes também se referem às aulas de reforço e nivelamento como medidas fundamentais para um melhor acompanhamento nos cursos, tais ações acontecem na instituição, porém por meio de iniciativas dos docentes, sem projetos sistematizados, o que gera reclamações, especialmente quanto ao início tardio destas ações. Conforme informado anteriormente, a PAE prevê o PROASEN como programa incumbido de atuar nas necessidades educacionais apresentados pelos estudantes de modo geral. No entanto, nos dois anos investigados o programa não foi desenvolvido em função de falta de espaço na instituição. Esta problemática se constitui em um dos grandes desafios institucionais e para o programa de permanência instituído.

O efeito da inclusão de estudantes destes diversos grupos sociais traz um movimento positivo ao mobilizarem a instituição e a sociedade sobre questões e necessidades próprias dos grupos que pertencem. Tais manifestações foram evidenciadas nos grupos focais, seja por meio de demonstração da consciência política de uma futura atuação profissional comprometida com a qualidade da educação pública:

Sofia G1: Eu vejo isso, como uma oportunidade de quebrar o ciclo, porque eu vim de lá e eu me importo com lá, de ser uma professora digna, de fazer uma educação digna. Agora se continua daquele jeito, a luta pelas cotas só vai se tornar... aquela educação que a maioria... existem casos, mas são excepcionais, aqui e acolá... um em um milhão, dois em um milhão, e a pessoa tem aquela força de vontade, mas a maioria... a vida de nenhum de nós aqui é igual ao do outro, cada um tem uma história, cada um teve escolhas que teve que fazer, teve traumas que viveu. E aqui a gente encontra a oportunidade.

Seja por meio da solicitação de ampliação do debate sobre as cotas, com toda a comunidade acadêmica interna e externa, apesar das reiteradas falas de que não vivem processos de discriminação e preconceito na instituição os estudantes demonstram que há uma necessidade de reflexão e ampliação de informações que possam contrapor os repertórios

discursivos contrários e contraditórios presentes nos discursos da maioria das pessoas em relação ao sistema de cotas e às questões sociais, étnico-raciais e ideológicas que suscita:

Henrique G2: A sugestão é a que todo mundo já deu, a princípio exteriorizar essa conversa, promover o debate, porque se você exterioriza isso, daqui você vai ajudar as outras pessoas também a compreenderem melhor, a ter uma visão diferente em relação a isso. Há pouca... Embora a sociedade debate muito sobre esse assunto com inúmeras críticas, mas há pouca discussão aprofundada sobre o assunto, onde você tem uma visão melhor, a maioria das discussões são mais baseadas em estereótipos de alguém que não concorda e vamos discutir em função daquela pessoa que não concorda. Então exteriorizar isso seria muito interessante. Também eu acho que seria interessante que as cotas fossem uma medida provisória, uma medida imediata e não um sistema de dependência.

Tal chamado, remete à necessidade da construção de espaços de mediação produtores de desconstruções nos discursos hegemônicos, em relação aos cotistas e ao processo de produção de desigualdades sociais, especialmente à necessidade de contraposição dos ideais de branquitude que impedem o reconhecimento do demarcador racial como determinante essencial na produção de desigualdades sociais. Espaços que permitam a reinvenção de concepções sobre a sociedade, o ser humano e as diferenças, a partir da potencialidade do desenvolvimento humano mediado pelas intersubjetividades (VIGOTSKI, 1926/1999).

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A cultura escolar que tradicionalmente prioriza o comum, o uniforme e o homogêneo atua em desencontro com o reconhecimento e a valorização das diferenças. No entanto, a construção de reivindicações em torno das diferenças se intensifica cada vez mais, tensionando as práticas educativas, o Estado e suas políticas. O dismantelamento de concepções que atuam em função de conceitos arraigados na sociedade, que impedem a captação do constante estado de movimento em que a sociedade e os indivíduos se encontram, é um dos grandes desafios postos pela Lei de Cotas às instituições e aos profissionais que as compõem.

Neste trabalho, busquei analisar o processo de implantação da Lei de Cotas no IFRO, especificamente no *Campus* Porto Velho Calama. Os resultados obtidos indicam a existência de limitações e desafios para que a instituição consiga, por meio do mecanismo de cotas, atuar na diminuição das desigualdades existentes na sociedade, potencializando os beneficiários para o acesso a bens materiais e simbólicos.

Os dados de acesso demonstram que as vagas reservadas para o sistema de cotas têm sido preenchidas, contudo, os indígenas é o grupo com menor acesso à instituição. Tal fato revela que a junção de pretos, pardos e indígenas numa mesma categoria não tem beneficiado os estudantes indígenas, além disso, essa junção desconsidera características tão distintas destes grupos.

Outros aspectos demonstram fragilidades no processo de implantação da Lei no IFRO. A construção dos editais de seleção apresentam inconsistências em relação à Lei, que podem prejudicar o entendimento quanto ao público beneficiário. O tipo de documentação cobrada para comprovação de renda desconsidera aspectos importantes do contexto social em que uma parcela grande das famílias brasileiras está inserida.

A indisponibilidade de dados sistematizados e de análises mais acuradas sobre a situação dos cotistas na instituição é outro fator que revela fragilidades na forma como a instituição está conduzindo o processo de inserção destes estudantes. O processo de acompanhamento, nestes anos iniciais, é fundamental para a definição de ações e estratégias não estigmatizadoras, capazes de corrigir falhas e garantir o efetivo alcance da Lei.

Quanto às ações de promoção à permanência, a maioria dos estudantes cotistas não é beneficiada pela PAE. Um dos programas da PAE que poderia atuar de forma crucial para minimizar dificuldades no processo de escolarização dos estudantes cotistas, o PROASEN, não foi desenvolvido nos dois anos investigados.

Todas estas questões apontam para a necessidade de a instituição apropriar-se de forma mais contundente do que está preconizado na Lei de Cotas e de reconhecer o seu potencial de intervenção em uma estrutura social que, historicamente, produz privilégios simbólicos e materiais a uma determinada parcela da população.

Este cenário inicial de implantação da Lei, em que a tônica foi a falta de tempo para planejamento e o desconforto causado pela crença na mudança do perfil idealizado do estudante, parece ter afetado a forma como o IFRO vem conduzindo a inserção dos estudantes cotistas, um processo marcado pela invisibilização da presença dos mesmos.

O silenciamento frente a importantes demandas regionais – a situação dos estudantes indígenas – e o não estabelecimento de mecanismos de acompanhamento do processo de inserção dos estudantes cotistas revelam a omissão frente a questões cruciais para uma efetiva democratização da instituição. O custo desta omissão pode ser a produção de uma inserção marginal dos estudantes beneficiários, ou mesmo a exclusão, já no acesso, como no caso dos estudantes indígenas.

Concepções veladas, comumente disseminadas na cultura educacional brasileira, avessa a valorizar as diferenças na relação ensino-aprendizagem, permeiam as percepções sobre as cotas e, conseqüentemente, sobre o estudante cotista na instituição. Seletividade, meritocracia, homogeneidade das turmas, uniformização de estratégias pedagógicas, expectativas preconceituosas e negativas quanto à capacidade dos cotistas são concepções facilmente encontradas nos discursos e relatos dos profissionais.

No entanto, em contraposição à construção deste cenário, o posicionamento dos estudantes cotistas em relação a esta condição é visto como fruto de um direito, em função do processo de desigualdade social vivenciada pelos grupos aos quais pertencem. Bem como, argumentam a manutenção do princípio meritocrático nas cotas, a partir da nova estratégia de atribuição do mérito, na qual as diferenças são consideradas.

A condição de estudante oriundo de escola pública é a que encontra maior consenso entre os estudantes como critério para cotas, e surge como o fator de maior impacto no processo de escolarização dos mesmos. São retratadas as dificuldades enfrentadas para o acompanhamento dos cursos nos períodos/anos iniciais, contudo, alguns estudantes entendem esta vivência como um processo de adaptação, que é superado em função das redes de apoio que se estabelecem com os demais estudantes e com alguns docentes.

O critério étnico-racial das cotas, especificamente quanto ao estabelecimento de cotas para negros, revela que os discursos tensionados existentes na sociedade brasileira sobre a temática também se manifestam entre os estudantes. De forma contraditória, estudantes que

foram beneficiados por este mecanismo mostram-se contrários ao estabelecimento de cotas para negros, reproduzindo discursos fortemente contaminados pela ideologia de democracia racial existente na sociedade brasileira. Uma trama social perversa se estabelece, de forma a impedir que as próprias vítimas da violência social que o racismo produz estabeleçam uma compreensão crítica da produção das desigualdades que os afetam e de um posicionamento político favorável às medidas reparatórias.

Em contrapartida, há, por parte da maioria dos estudantes, uma leitura histórica importante sobre o processo de inserção de negros e indígenas na sociedade brasileira e das desigualdades sociais vivenciadas por estes grupos sociais que justifica a implantação do critério étnico-racial das cotas.

Quanto aos processos interacionais estabelecidos entre os estudantes cotistas e não-cotistas, em detrimento das disputas e das concepções negativas que permeiam a temática, no IFRO não é evidenciado o estabelecimento de processos de diferenciação em relação aos cotistas. A forma de acesso à instituição é considerada um fator de pouca relevância entre os estudantes e os processos interativos se estabelecem para além dos estereótipos que são atribuídos aos cotistas.

O contato com os estudantes cotistas possibilitou conhecer aspectos da experiência de inserção por cotas na instituição a partir do ponto de vista dos mesmos. O grupo focal como instrumento de coleta de dados mostrou-se profícuo na discussão de uma temática tão complexa, carregada de estereótipos e polêmicas, acredito que possibilitou não apenas o acesso a informações sobre o objeto de estudo, mas um processo de amadurecimento sobre esta experiência por parte dos estudantes participantes. O processo de compartilhamento de ideias e experiências, assim como as divergências surgidas, mostraram-se importantes para a apropriação de forma mais consciente desta mesma.

Este processo manifesta-se, especialmente, a partir da solicitação de externalização da discussão sobre a temática para outros espaços, os estudantes atentam para a necessidade de reflexão e ampliação de informações de forma mais aprofundada, que possam contrapor os repertórios discursivos contrários e contraditórios presentes nos discursos sobre o sistema de cotas e às questões sociais, étnico-raciais e ideológicas que suscita.

A construção de espaços de mediação produtores de desconstruções nos discursos hegemônicos em relação aos cotistas e ao processo de produção de desigualdades sociais pode ser estabelecida a partir da criação de grupos de estudos que promovam projetos de pesquisa e extensão sobre a temática, levando a discussão a espaços dentro e fora do ambiente institucional.

Espera-se que este retrato sobre a forma como está sendo vivenciado o processo de escolarização dos estudantes cotistas no IFRO promova o reconhecimento da existência de uma omissão institucional em relação aos cotistas que tem gerado a invisibilização dos mesmos e o silenciamento frente a suas demandas e auxilie a instituição no planejamento de futuras intervenções com vistas à criação de um ambiente institucional capaz de superar tal cenário.

Nesta perspectiva, sugere-se a criação de espaços de estudo e aprofundamento teórico-metodológico sobre as práticas e saberes docentes com vistas à superação de uma mentalidade arraigada numa visão de disciplinas, consideradas “duras”, com os profissionais que compõem a instituição sobre a temática; a criação de ações de acompanhamento do processo de implantação da Lei de Cotas na instituição; o fortalecimento de conteúdos programáticos nas disciplinas sobre o processo de construção das desigualdades relacionadas às questões étnico-raciais, desmistificando o estado de democracia racial brasileiro; a implantação de medidas de ações afirmativas em programas de bolsas e de participação em projetos de pesquisa e extensão; o fortalecimento do programa de permanência, para que consiga ser efetivado de forma integral. Estas são ações essenciais para o dismantelamento de processos excludentes e o desenvolvimento de uma instituição na qual as diferenças que caracterizam o corpo discente sejam vistas como potencializadoras da transformação social.

Como profissional da instituição, também me encontro implicada neste processo e entendo que as temáticas das relações étnico-raciais e das ações afirmativas se constituem em forte campo para atuação dos psicólogos inseridos nas instituições de ensino. Especialmente os psicólogos que atuam nas instituições federais de ensino têm muito a contribuir no processo de inserção de estudantes beneficiários de ações afirmativas, alicerçando seu trabalho na análise da dinâmica da inclusão/exclusão que se estabelece na instituição.

Este trabalho foi construído com a intenção de responder a este compromisso. As respostas construídas têm um teor inicial, algumas questões precisam ser aprofundadas e outras transformadas em objeto de estudo. Sugiro algumas possibilidades para o desenvolvimento de futuras pesquisas: investigações mais sistematizadas sobre o desempenho acadêmico dos cotistas, com dados de estudantes matriculados, aprovados com e sem dependência, reprovados e evadidos; estudos com focalização dos estudantes não-cotistas, evidenciando os efeitos da branquitude na constituição dos processos interacionais; investigações sobre a composição étnico-racial dos docentes e o aprofundamento de informações sobre as interações estabelecidas com os estudantes cotistas, além de outras que visem à compreensão da experiência de escolarização de estudantes cotistas e a produção de

conhecimento que gere a desinstrumentalização de processos discriminatórios e preconceituosos.

As ações afirmativas, dentre elas a Lei de Cotas, têm o desafio e o potencial de colaborar fortemente com transformações sociais. A alteração no perfil étnico-racial, econômico e sociocultural dos lugares de poder é um dos resultados que se intenta alcançar por meio da maior representatividade de estudantes de grupos politicamente minoritários em níveis maiores de escolarização. No entanto, cabe voltar a Baniwa (2013) e alertar que a criação da Lei é apenas o ponto de partida, o alcance desta no enfrentamento de desigualdades sociais dependerá de ações e estratégias a serem adotadas pelo MEC e pelas instituições federais de ensino.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; RODRIGUES, Tatiane Consentino; CRUZ, Ana Cristina Juvenal. A diferença e a diversidade na educação. **Contemporânea**, São Carlos, n. 2, p. 85-97, ago.- dez. 2011. Disponível em: <<http://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/view/38/20>>. Acesso em: 20 mar. 2015.

ALMEIDA, Eliene Amorim de. A educação escolar indígena nos sistemas de ensino do Brasil. **Revista da FAEEBA: educação e contemporaneidade**, Salvador, v.19, n. 33, p. 23-34, 2010. Disponível em: <www.uneb.br/revistadafaeeba/files/2011/05/numero33.pdf>. Acesso em: 26 nov. 2014.

ASSIS, Yersia Souza. Relações sociais e sentidos de justiça social após a adoção da política de cotas na Universidade Federal de Sergipe. **Tomo**, Sergipe, n. 24, p. 297-334, jan./jun., 2014. Disponível em: <<http://www.seer.ufs.br/index.php/tomo/article/view/3193/2795>>. Acesso: 26 mar. 2015.

BANIWA, Gersem. A Lei das Cotas e os povos indígenas: mais um desafio para a diversidade. **Forum**, p. 18-21, 2013. Disponível em: <<http://www.revistaforum.com.br/blog/2013/09/ok-a-lei-das-cotas-e-os-povos-indigenas-mais-um-desafio-para-a-diversidade/>>. Acesso em: 10 mar. 2015.

BARBOSA, Pedro. **Organização e institucionalização política do Movimento Negro de Uberlândia (MG)**. Rio Grande do Norte: UFRN, 2011. 170 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio Grande Norte, 2011.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977/2013.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (Org.). **Psicologia Social do Racismo**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 25-58.

BOCK, Ana Mercês Bahia. Psicologia da educação: cumplicidade ideológica. In: MEIRA, Marisa Eugênia Melillo; ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino (Org.). **Psicologia escolar: teorias críticas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 79-103.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. Características da investigação qualitativa. In: _____. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994. p. 47-76.

BRASIL. Portaria Normativa nº 39, de 12 de dezembro de 2007. **Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES**. Ministério da Educação, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pnaes.pdf>. Acesso em: 25 out. 2014.

_____. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. **Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e**

Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm>. Acesso: 30 jun. 2015.

_____. Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. **Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES.** Ministério da Educação, 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm>. Acesso em: 25 out. 2014.

_____. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 30 ago. 2012a. Seção 1, p. 1-2.

_____. Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012. Regulamenta a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder executivo, Brasília, DF, 15 out. 2012b. Seção 1, p. 6-7.

_____. Portaria Normativa nº 18, de 11 de outubro de 2012. Dispõe sobre a implementação das reservas de vagas em instituições federais de ensino de que tratam a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, e o Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Ministério da Educação, Brasília, DF, 15 out. 2012c. Seção 1, p. 16-17.

_____. Presidência da República. Secretaria-Geral. **Índice de vulnerabilidade juvenil à violência e desigualdade racial 2014.** Brasília: Presidência da República, 2015. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002329/232972POR.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2015.

_____. Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013. **Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm>. Acesso em: 25 jun. 2015.

CAMINO, Leoncio et al. Repertórios discursivos de estudantes universitários sobre cotas raciais nas universidades públicas brasileiras. **Psicologia e Sociedade**, Belo Horizonte, v. 26, n. spe., p. 117-128, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010271822014000500013&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 07 jan. 2015.

CAMPOS, Luiz Augusto. O pardo como dilema político. **Insight Inteligência**, n. 62, p. 80-91, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-33522015000200121&script=sci_arttext>. Acesso em: 10 jul. 2015.

CANDAU, Vera Maria. Direitos Humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, p. 45-57, 2008.

_____. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, v.11, n.2, p. 240-255, Jul/Dez 2011. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/candau.pdf>>. Acesso em: 07 mar. 2015.

CHECCHIA, Ana Karina Amorin; SOUZA, Marilene Proença Rebello. Queixa escolar e atuação profissional: Apontamentos para a formação de psicólogos. In: MEIRA, Marisa Eugênia Melillo; ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino (Org.). **Psicologia escolar: teorias críticas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 105 – 137.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

COHN, Clarice. **Notas sobre a escolarização indígena no Brasil**. São Carlos: Departamento de Ciências Sociais, s/d. Disponível em: <<http://www.acoesafirmativas.ufscar.br/arquivos/notas-sobre-a-escolarizacao-indigena-no-brasil-texto-de-clarice-cohn>>. Acesso em: 20 fev. 2015.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (CFP). **Psicologia e povos indígenas**. CFP, s/d. Disponível: <http://relacoesraciais.cfp.org.br/?page_id=56>. Acesso em: 20 jul. 2015.

_____. **Relatório Final VII Congresso Nacional da Psicologia - Psicologia e compromisso com a promoção de direitos: Um projeto ético-político para a profissão**. Brasília: CFP, 2010. Disponível em: <http://site.cfp.org.br/wpcontent/uploads/2010/09/Relatorio_Final_VII_CNP.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2015.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE (CNS). **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Disponível em: <<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>> Acesso em: 30 jun. 2015.

CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL (CRPRS). **Psicologia e povos indígenas: reflexões, desafios e possibilidades**. Rio Grande do Sul: CRPRS, 2009. Disponível em: <<http://www.crprs.org.br/tema.php?AreaTematicaID=7&ArtigoID=7>>. Acesso em: 20 mai. 2015.

COSTA, Sylvio de S. Gadelha. Educação, políticas de subjetivação e sociedades de controle. In: MACHADO, Adriana Marcondes; FERNANDES, Ângela Maria Dias; Rocha, Marisa Lopes da (Org.) **Novos possíveis no encontro da psicologia com a educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. p. 15-36.

DAFLON, Verônica Toste; FERES JUNIOR, João; CAMPOS, Luiz Augusto. Ações afirmativas raciais no ensino superior público brasileiro: um panorama analítico. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.43, n.148, p. 302-327, 2013. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742013000100015>>. Acesso em: 20 out. 2013.

DUBET, François. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**, v. 43, n. 123, p. 539-555, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n123/a02v34123.pdf>>. Acesso em: 01 dez. 2013.

FERNANDES, Florestan. **O negro no mundo dos brancos**. 2. ed. São Paulo: Global, 1972/2007.

FERES JÚNIOR, João et al. O impacto da Lei nº 12.711 sobre as universidades federais. **Levantamento das políticas de ação afirmativa (GEMAA)**, IESP-UERJ, p. 1-34, 2013.

Disponível em: <http://gema.iesp.uerj.br/files/Levantamento_GEMAA_1c.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2015.

FERREIRA, Ricardo Franklin; MATTOS, Ricardo Mendes. O afro-brasileiro e o debate sobre o sistema de cotas: um enfoque psicossocial. **Psicologia Ciência e Profissão**, Brasília, v. 27, n. 1, p. 46-63, Mar. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141498932007000100005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 07 jan. 2015.

FRASER, Nancy. Reconhecimento sem ética? **Lua Nova**, São Paulo, n. 70, p. 101-138, 2007. Disponível: <http://www.scielo.br/pdf/ln/n70/a06n70.pdf>. Acesso em: 01 set. 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2012.

GRUPO DE ESTUDOS MULTIDISCIPLINARES DA AÇÃO AFIRMATIVA (GEMAA). **Ações afirmativas**. 2011. Disponível em: <http://gema.iesp.uerj.br/dados/o-que-sao-acoes-afirmativas.html>. Acesso em: 01 set. 2015.

GOMES, Nilma Lino. Desigualdades e diversidade na educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 687-693, Set. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302012000300002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 07 jul. 2015.

GRANDO, Beleni Salete. Movimentos Indígenas do Brasil: a cultura autoritária e preconceituosa e a Educação Física. **Motrivivência**, Florianópolis, Ano XI, n. 14, p. 63-91, 2000. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/download/5833/20355+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>>. Acesso em: 03 jan. 2015.

GUARNIERI, Fernanda Vieira; MELO-SILVA, Lucy Leal. Ações afirmativas na educação superior: rumos da discussão nos últimos cinco anos. **Psicologia e Sociedade**, Porto Alegre, v. 19, n. 2, p. 70-78, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822007000200010>. Acesso em: 03 dez. 2013.

_____. Perspectivas de estudantes em situação de vestibular sobre as cotas universitárias. **Psicologia e Sociedade**, v. 22, n.3, p.486-498, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v22n3/v22n3a09>>. Acesso em: 09 mar. 2015.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo da Educação Superior 2012**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>>. Acesso em: 31 out. 2014.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico 2010**. Disponível em: <<http://censo2010.ibge.gov.br/resultados>>. Acesso em: 31 out. 2014.

_____. **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira 2012. Rio de Janeiro, IBGE, 2012. Disponível em: <<ftp://ftp.ibge.gov.br/Indica>>.

dores_Sociais/Sintese_de_Indicadores_Sociais_2012/SIS_2012.pdf>. Acesso em: 31 jun. 2015

_____. **Síntese de indicadores sociais:** uma análise das condições de vida da população brasileira 2013. Rio de Janeiro, IBGE, 2013. Disponível em:

<<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv66777.pdf>>. Acesso em: 31 out. 2014

_____. **Síntese de indicadores sociais:** uma análise das condições de vida da população brasileira 2014. Rio de Janeiro, IBGE, 2014. Disponível em: <

<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv91983.pdf>>. Acesso em: 20 mai. 2015.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RONDÔNIA.

Plano de Desenvolvimento Institucional. Ministério da Educação, 2009a. Disponível em:

<<http://www.ifro.edu.br/site/wp-content/uploads/2009/04/PDI-IFRO.pdf>>. Acesso em: 23 out. 2014.

_____. **Estatuto.** Ministério da Educação, 2009b. Disponível em: <<http://www.ifro.edu.br/site/wp-content/uploads/2009/04/Estatuto.pdf>>. Acesso em: 23 out. 2014.

_____. **Resolução nº 19/CONSUP/IFRO, de 21 de junho de 2011.** Dispõe sobre a Política de Assistência Estudantil (PAE), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia. Ministério da Educação, 2011. Disponível em: <<http://www.ifro.edu.br/site/wpcontent/uploads/2014/01/Resolucao19-PAE.pdf>>. Acesso em: 06 nov. 2014.

_____. **Edital nº 83, de 8 de outubro de 2012** – Retificado em conformidade com a Lei nº 12.711/2012, Decreto nº 7.824/ 2012 e Portaria Normativa nº 18/2012, com alteração do cronograma de execução do certame. Ministério da Educação, 2012. Disponível em: <<http://www1.ifro.edu.br/selecao/psead2013-1/inicio.php>>. Acesso em: 01 jun. 2014.

_____. **Relatório do Departamento da Assistência Estudantil - 2013.** Porto Velho, 2013.

_____. **Resolução nº 033/CONSUP/IFRO, de 22 de setembro de 2014.** Dispõe sobre a organização e regulamentação dos Programas de Assistência Estudantil do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia. Ministério da Educação, 2014. Disponível em: <<http://www.ifro.edu.br/site/wp-content/uploads/2014/01/Resolu%C3%A7%C3%A3o-033-Regulamento-dos-Programas-de-Assistencia-Estudantil1.pdf>>. Acesso em: 06 nov. 2014.

JESUS, Jaqueline Gomes de. O desafio da convivência: assessoria de diversidade e apoio aos cotistas (2004-2008). **Psicologia Ciência e Profissão**, Brasília, v. 33, n. 1, p. 222-233, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932013000100017&lng=en&nrm=iso>. Acesso 07 jan. 2015.

JODAS, Juliana. **Entre diversidade e diferença:** o Programa de Ações de Afirmativas da UFSCar e as vivências dos estudantes indígenas. São Carlos: UFSCar, 2012. 142 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal de São Carlos, 2012.

LEONE, Eugenia Troncoso. **O perfil dos trabalhadores e trabalhadoras na economia informal**. Brasília: OIT, 2010. 1 v. Disponível em: http://www.oitbrasil.org.br/sites/default/files/topic/employment/pub/perfil_trabalhadores_247.pdf. Acesso em: 29 out. 2014.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. Métodos de coleta de dados: observação, entrevista e análise documental. In: LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E. P. U. 1986. p. 25-45.

MALDOS, Paulo Roberto Martins. A contribuição indígena na construção do nosso futuro comum. In: CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA 6º REGIAO (Org.). **Psicologia e Povos Indígenas**. São Paulo: CRPSP, 2010.

MARTINS, André Ricardo Nunes. Racismo e imprensa: argumentação no discurso sobre as cotas para negros nas universidades. In: SANTOS, Sales Augusto dos (Org.). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação: Unesco, 2007. p. 179-208.

MAYORGA, Claudia; SOUZA, Luciana Maria de. Ação afirmativa na universidade: a permanência em foco. **Revista Psicologia Política**, São Paulo, v. 12, n. 24, p. 263-281, ago.2012. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2012000200006&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 07 mai. 2015.

MEDEIROS, Carlos Alberto. Ação afirmativa no Brasil: um debate em curso. In: SANTOS, Sales Augusto dos (Org.). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação: Unesco, 2007. p. 121-140.

MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL (MPF). **Recomendação nº /2015/MPF/PR-RO/GABLSA 3º OFÍCIO/6ª CCR**. 2015. Disponível em: <http://www.prro.mpf.mp.br/areas-de-atuacao/cidadania/2015/mpf-recomenda-que-ifro-altere-metodo-do-sistema-de-cotas>. Acesso em: 05 mai. 2015.

MOEHLECKE, Sabrina. Ação afirmativa: história e debates no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 117, p. 197-217, novembro/ 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n117/15559>. Acesso em: 21 dez. 2014.

_____. **Fronteiras da igualdade no ensino superior: excelência & justiça racial**. São Paulo: USP, 2004a. 231 f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2004.

_____. Ação afirmativa no ensino superior: entre a excelência e a justiça racial. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 757-776, 2004b. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n88/a06v2588.pdf>. Acesso em: 09 nov. 2014.

MOREIRA, Daniel Augusto. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Thomson Pioneira, 2002.

MUNIZ, Jerônimo O.. Preto no branco?: mensuração, relevância e concordância classificatória no país da incerteza racial. **Dados**, Rio de Janeiro, v. 55, n. 1, p. 251-282, 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0011-52582012000100007&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 13 mai. 2015.

NAIFF, Denis Giovani Monteiro; NAIFF, Luciene Alves Miguez; SOUZA, Marcos Aguiar de. As representações sociais de estudantes universitários a respeito das cotas para negros e pardos nas universidades públicas brasileiras. **Estudos e Pesquisa em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, abr. 2009. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S180842812009000100017&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 21 abr. 2015.

NERY, Maria da Penha; CONCEICAO, Maria Inês Gandolfo. Sociodrama e política de cotas para negros: um método de intervenção psicológica em temas sociais. **Psicologia Ciência e Profissão**, Brasília, v. 25, n. 1, p. 132-145, Mar. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932005000100011&lng=en&nrm=isso>. Acesso em: 10 mai. 2015.

_____. Política racial afirmativa e afetividade na interação intergrupar. **Interação em Psicologia**, Brasília, v. 10, n.2, p. 362-374, jul./dez., 2006. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/psicologia/article/view/7695>>. Acesso em: 10 mai. 2015.

NERY, Maria da Penha; COSTA, Liana Fortunato. Afetividade entre estudantes e sistema de cotas para negros. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 19, n. 43, p. 257-266, Ago. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103863X2009000200014&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 10 jan. 2015.

NEVES, Josélia Gomes . Universidade pública brasileira, a quem será que se destina? A UNIR e as Políticas de Ações Afirmativas na Amazônia. **P@rtes**, 2012a. Disponível: <<http://www.partes.com.br/2012/10/22/universidade-publica-brasileira-a-quem-sera-que-se-destina/#.VQyUZI7F83U>>. Acesso em: 07 dez. 2014.

_____. Territorializações Interculturais: o significado da reivindicação indígena por uma Gerência específica e diferenciada na SEDUC de Rondônia. **P@rtes**, 2012b. Disponível: <http://www.partes.com.br/educacao/joselianeves/territorializacoes_interculturais.pdf>. Acesso em: 06 nov. 2014.

_____. O curso de licenciatura intercultural na unir: historiografando interculturalidade. In: NEVES, Josélia Gomes et al. (Org.). **Escolarização, cultura e diversidade: percursos interculturais**. Porto Velho: EDUFRO, 2013. p.123-132.

NEVES, Paulo Sérgio da Costa. A política de reserva de vagas da Universidade Federal de Sergipe para alunos de escolas e não brancos: uma avaliação preliminar. In: SANTOS, Jocélio Teles do (Org.). **O impacto das cotas nas universidades brasileiras (2004-2012)**. Salvador: CEAO, 2013. p. 243- 278.

OLIVEIRA, Fátima O. de; WERBA, Graziela C. Representações sociais. In: STREY, Marlene Neves. **Psicologia social contemporânea**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 104-117.

OLIVEIRA FILHO, Pedro de. A mobilização do discurso da democracia racial no combate às cotas para afrodescendentes. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 26, n. 4, p. 429-436, Dez. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103166X2009000400003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 21 abr. 2015.

PATTO, Maria Helena Souza. **Exercícios de Indignação**: escritos de Educação e Psicologia. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

_____. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e de rebeldia. São Paulo: T.A. Queiroz, Primeira Parte, 2010.

PETRUCCELLI, José Luís. Raça, identidade, identificação: abordagem histórica-conceitual. In: PETRUCCELLI, José Luís; SABOIA, Ana Lucia (Org.). **Características étnico-raciais da população**: classificações e identidades. Rio de Janeiro: IBGE, 2013. p. 13-29.

PIOVESAN, Flávia. Ações afirmativas no Brasil: desafios e perspectivas. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 16, n. 3, p. 887-896, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104026X2008000300010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 09 nov. 2014.

QUEIROZ, Delcele Mascarenhas; SANTOS, Jocélio Teles dos. Sistema de cotas: um debate. Dos dados à manutenção de privilégios e de poder. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 717-737, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302006000300005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 03 jul. 2015.

RIBEIRO, Matilde. **Institucionalização das políticas de promoção da igualdade racial no Brasil: percursos e estratégias - 1996 a 2010**. São Paulo: PUC, 2013. 286 f. Tese (Doutorado). Programa de Estudos Pós Graduados em Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2013.

SAINT-GEORGES, P. Pesquisa e crítica das fontes de documentação nos domínios econômico, social e político. In: ABARELLO, L. et al. **Práticas e métodos de investigação em ciências sociais**. Lisboa: Gradativa, 2005. p. 15- 47.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Por uma concepção multicultural dos direitos humanos. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2003. p. 427-461.

SANTOS, Sales Augusto dos. A Lei n. 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro. In: SECAD. **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2005. p. 21-38.

SANTOS, Alessandro de Oliveira dos; SCHUCMAN, Lia Vainer; MARTINS, Hildeberto Vieira. Breve histórico do pensamento psicológico brasileiro sobre relações étnico-raciais. **Psicologia Ciência e Profissão**, Brasília, v. 32, n.spe, p. 166-175, 2012. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932012000500012>>. Acesso em: 03 dez. 2013.

SCHMIEGUEL, Carlos. Conceito de lei em sentido jurídico. **Ágora**, Mafra, v. 17, n. 1, p.128-134, 2010. Disponível: <<http://www.periodicos.unc.br/index.php/agora/article/viewFile/55/162>>. Acesso em: 20 mar. 2015.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”**: Raça, hierarquia, e poder na construção da branquitude paulistana. São Paulo: USP, 2012. 160 f. Tese (Doutorado). Programa Pós-Graduação em Psicologia, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2012.

_____. **Sim, nós somos racistas**: estudo psicossocial da branquitude paulistana. *Psicologia e Sociedade*, v. 26, n. 1, p. 83-94, 2014. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/seerpsicsoc/ojs2/index.php/seerpsicsoc/article/view/3700>>. Acesso em: 15 mai. 2015.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. Raça sempre deu o que falar. In: FERNANDES, Florestan. **O negro no mundo dos brancos**. 2. ed. São Paulo: Global, 2007.

SECCHI, Darci. A formação de professores indígenas para a diversidade. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 21, n. 46, p. 331-346, maio/ago., 2012. Disponível em: <<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/viewFile/411/377>>. Acesso em: 20 mar. 2015.

SILVA, Geraldo da, ARAÚJO, Márcia. Da interdição escolar às ações educacionais de sucesso: escolas dos movimentos negros e escolas profissionais, técnicas e tecnológicas. In: ROMÃO, Jeruse (Org.). **História da educação do negro e outras histórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 65-78.

SILVA, Graziella Moraes; LEÃO, Luciana T. de Souza. O paradoxo da mistura: Identidades, desigualdades e percepção de discriminação entre brasileiros pardos. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 27, n.80, p. 117-133, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v27n80/v27n80a07.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2015.

SILVA, Paula Bacellar; SILVA, Patrícia da. Representações sociais de estudantes universitários sobre cotas na universidade. **Fractal Revista de Psicologia**, v. 24 n. 3, p. 525-542, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-02922012000300007> Acesso em: 04 fev. 2015.

SILVEIRA, Paulo Roberto Cardoso da; SILVEIRA, Marta Íris Camargo Messias da; MESSIAS, Andressa Rodrigues. Monitoramento, permanência e promoção da diversidade: as ações afirmativas em risco na Universidade Federal de Santa Maria. In: SANTOS, Jocélio Teles do (Org.). **O impacto das cotas nas universidades brasileiras (2004-2012)**. Salvador: CEAO, 2013, p. 171- 202.

SIQUEIRA, Camila Zucon Ramos de. **Os cursinhos populares**: estudo comparado entre MSU E EDUCAFRO – MG. Viçosa: UFV, 2011. 85 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Viçosa, 2011.

SITO, Luanda. Disputas e diálogos em torno do conceito de "ações afirmativas" para o ensino superior no Brasil. **Universitas Humanística**, Bogotá, 2014, n. 77, p. 251-273, 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.org.co/pdf/unih/n77/n77a11.pdf>>. Acesso em: 28 out. 2014.

SOUSA, Heloiza de; BARDAGI, Marucia Patta; NUNES, Carlos Henrique Sancineto da Silva. Autoeficácia na formação superior e vivências de universitários cotistas e não cotistas. **Avaliação Psicológica**, Itatiba, v. 12, n. 2, p. 253-261, ago. 2013. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712013000200016&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 10 jan. 2015.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, nº 16, p. 20-45, jul/dez 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16>>. Acesso em: 13 fev. 2015.

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. STF julga constitucional política de cotas na UnB. **Notícias STF**, 2012a. Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=206042>>. Acesso em: 20 mar. 2015.

_____. Supremo declara constitucionalidade do ProUni. **Notícias STF**, 2012b. Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=206553>>. Acesso em: 20 mar. 2015.

_____. STF confirma validade de sistema de cotas em universidade pública. **Notícias STF**, 2012c. Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=207003>>. Acesso em: 20 mar. 2015.

VELLOSO, Jacques. Cotistas e não-cotistas: rendimento de alunos da universidade de Brasília. **Cadernos de Pesquisa**, v.39, n.137, p.621-644, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v39n137/v39n137a14.pdf>>. Acesso em: 20 mai. 2015.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. Interação entre aprendizado e desenvolvimento. In. VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **A formação social da mente**. 2 ed. São Paulo, Martins Fontes, 1935/2007. p. 53-60.

_____. Os métodos de investigação reflexológicos e psicológicos. In. VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1926/1999. p. 3-55.

VITALE, Maíra Pedroso; GRUBITS, Sonia. Psicologia e Povos Indígenas: um estudo preliminar do “Estado da Arte”. **Revista Psicologia e Saúde**, v. 1, n.1, p. 15-30, 2009. Disponível em: <http://www.gpec.ucdb.br/pssa/index.php/pssa/article/viewFile/10/12>. Acesso em 01 set. 2015.

WANDROSKI, Silvana Francescon; COLEN, Fernanda Ruschel Cremonese. As ações afirmativas para ingresso de estudantes no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia. **O Social em Questão**, ano XVII, nº 32, p. 165–182, 2014. Disponível em: <http://osocialemquestao.ser.puc-rio.br/media/OSQ_32_8_Wandrosky_Colen_WEB.pdf>. Acesso em: 1 mai. 2015.

ZANELLA, Andrea Vieira. Psicologia social e escola. In: STREY, Marlene Neves. **Psicologia social contemporânea**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2013, p. 221-229.

APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Eu, (nome do participante da pesquisa), (RG), (idade), (endereço), estou sendo convidado a participar de um estudo denominado - “Não é assim de graça!”: Lei de Cotas e o desafio da diferença, cujo objetivo é: Analisar o processo de implantação da Lei de Cotas no IFRO. O estudo buscará produzir conhecimento sobre as formas como estão sendo vivenciados os processos de escolarização dos estudantes na condição de cotistas, sobre as ações que o governo federal e a instituição de ensino têm desenvolvido para garantir a permanência e sucesso escolar destes estudantes, bem como sobre os funcionamentos institucionais que podem contribuir para uma vivência ética da diversidade, ou para a instrumentalização de relações que reproduzam modos de agir e pensar que sustentem a discriminação e o preconceito, dificultando a promoção da igualdade social.

A minha participação no referido estudo será no sentido conceder de entrevista individual/participação em grupo de discussão a ser realizado em local inicialmente agendado, a qual será gravado em áudio. Tudo o que for gravado e o que for dito será mantido sob sigilo, ou seja, não serão divulgados nome, endereço ou qualquer informação que possa levar à identificação. Estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, me identificar, será mantido em sigilo.

Fui alertado de que, da pesquisa a se realizar, posso esperar alguns benefícios, tais como: a produção de conhecimento sobre o processo de implantação da Lei de Cotas, bem como a elucidação das relações vivenciadas pelos integrantes da comunidade escolar. Além da promoção de discussões e problematizações sobre as relações étnico-raciais e classe no âmbito de acesso as instituições federais de ensino. Recebi, por outro lado, o esclarecimento que esta atividade no máximo pode trazer algum desconforto emocional aos participantes em função da elucidação de vivências interpessoais. Também fui informado de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar.

As pesquisadoras envolvidas com o referido projeto são: Maria Rosimére Salviano de Moura e Maria Ivonete Barbosa Tamboril, e com elas poderei manter contato pelos telefones: 069-811xxxx.

É assegurada a assistência durante toda pesquisa, bem como me é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação.

Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

Em caso de reclamação ou qualquer tipo de denúncia sobre este estudo devo procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Rondônia.

Porto Velho, de de 2015.

Nome e assinatura do participante da pesquisa

Nome(s) e assinatura(s) do(s) pesquisador(es) responsável(responsáveis)

APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para menores

Eu, *(nome do participante da pesquisa)*, *(RG)*, *(idade)*, *(endereço)*, neste ato representado por mim, *(nome do representante legal)*, *(RG)*, *(grau de parentesco com o participante da pesquisa ou qualificação como tutor ou curador)*, estou sendo convidado a participar de um estudo denominado - “Não é assim de graça!”: Lei de Cotas e o desafio da diferença, cujo objetivo é: Analisar o processo de implantação e de implementação da Lei de Cotas no IFRO. O estudo buscará produzir conhecimento sobre as formas como estão sendo vivenciados os processos de escolarização dos estudantes cotistas, sobre as ações que o governo federal e as instituições de ensino têm desenvolvido para garantir a permanência e sucesso escolar destes estudantes, bem como sobre os funcionamentos institucionais que podem contribuir para uma vivência ética da diversidade, ou para a instrumentalização de relações que reproduzam modos de agir e pensar que sustentem a discriminação e o racismo, dificultando a promoção da igualdade social.

A minha participação no referido estudo será no sentido de participar de grupo de discussões sobre a temática da pesquisa, a ser realizado em local inicialmente agendado, a qual será gravada em áudio. Estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, me identificar, será mantido em sigilo.

Fui alertado de que, da pesquisa a se realizar, é possível esperar alguns benefícios para o meu representado, tais como: a produção de conhecimento sobre o processo de implementação da Lei de Cotas, bem como a elucidação das relações intersubjetivas vivenciadas pelos sujeitos envolvidos. Além da promoção de discussões e problematizações sobre as diferenças étnico-raciais e sociais no âmbito de acesso as instituições federais de ensino.

Recebi, por outro lado, o esclarecimento que esta atividade no máximo pode trazer algum desconforto emocional aos participantes em função da elucidação de vivências interpessoais. Também fui informado de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar haver justificativa.

As pesquisadoras envolvidas com o referido projeto são: Maria Rosimére Salviano de Moura/ Maria Ivonete Barbosa Tamboril, e com elas poderei manter contato pelos telefones: 069-811xxxxx.

É assegurada a assistência do meu representado durante toda a pesquisa, bem como me é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da participação de *(nome do participante da pesquisa)*.

Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do estudo, autorizo a participação de *(nome do participante da pesquisa)* na referida pesquisa, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, pela participação.

Em caso de reclamação ou qualquer tipo de denúncia sobre este estudo devo procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Rondônia.

Porto Velho, ... dede 2015.

(nome e assinatura do participante da pesquisa)

(Assinatura e RG do representante legal do participante da pesquisa - juntar documento que comprove parentesco/tutela/curatela)

Nome(s) e assinatura(s) do(s) pesquisador(es) responsável(responsáveis)

APÊNDICE C - Roteiro questões orientadoras das entrevistas

- 1- Como foi o processo de implantação da Lei de Cotas no IFRO?
- 2- Ocorreram mudanças no IFRO após a implantação da Lei de Cotas? Se sim, quais?
- 3- Foram desenvolvidos programas específicos para os estudantes cotistas? O que poderia ser diferente?
- 4- Existem diferenças significativas entre os estudantes cotistas e os não cotistas? Quais?
- 5- Como você observa a aceitação do sistema de cotas por parte da comunidade acadêmica?
- 6- No âmbito das relações interpessoais e grupais, existe algum tratamento diferenciado para com os estudantes cotistas? Em caso afirmativo, como? Em que circunstâncias? E como a instituição intervém?

APÊNDICE D - Roteiro questões orientadoras dos grupos focal

- 1- Como vocês se sentem na condição de estudantes cotistas?
- 2- Vocês encontram dificuldades? E como tentam resolvê-las?
- 3- Os estudantes não cotistas vivenciam uma realidade diferente?
- 4- Já receberam algum tratamento diferenciado por serem estudantes cotistas?
- 5- O que vocês sabem sobre ações desenvolvidas pelo IFRO para atender as necessidades dos estudantes cotistas?
- 6- Como vocês observam a aceitação do sistema de cotas por parte da comunidade acadêmica?
- 7- Como se estabelece as relações com a comunidade acadêmica?
- 8- Como está o desempenho acadêmico de vocês?